



Les bascules de la vie

Martine Lani-Bayle

► To cite this version:

| Martine Lani-Bayle (Dir.). Les bascules de la vie. 2005, 2-84273-487-4. hal-01245649

HAL Id: hal-01245649

<https://hal.science/hal-01245649>

Submitted on 5 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives| 4.0 International License



CHEMINS DE FORMATION

au fil du temps...
Les bascules de la vie

Chemins de formation au fil du temps...

ISSN 07600070 – ISBN 2-84273-487-4

Éditée par :

Association des Éditions du Petit Véhicule
20, rue du Coudray
44000 Nantes – France
Tél. : 02 40 52 14 94 – Fax : 02 40 52 15 08
e-mail : epv2@wanadoo.fr

et

Université de Nantes – Formation continue
2 bis, boulevard Léon Bureau – BP 96228
44262 – Nantes Cedex
Tél. : 02 51 25 07 25 – Fax : 02 51 25 07 20

Directrice scientifique de la publication :
Martine Lani-Bayle

Comité de rédaction :



Équipe Transform (formation) de l'Université de Nantes, service de formation continue, avec M. Lani-Bayle, professeur en sciences de l'éducation et N. Bire, M.-A. Mallet, F. Texier.

Crédits photographiques :

Patrick Hanarte (p. 4), M. Lani-Bayle (p. 6, 7, 10, 14, 16, 31, 42, 49, 50, 66, 76, 83, 96, 105, 110, 112, 113, 115, 122, 126, 133, 139, 145, 150, 153, 166, 168, 173, 175, 181, 182, 199, 204, 205), Service formation continue (p. 8, 24, 29), E. Heutte (p. 12), M.-A. Mallet (p. 33, 74, 196), M.-P. Jaccki (p. 89), M. Suemoto (p. 130).

Illustration couverture :

« La vie, suspendue sur un fil... », A. Ronxin.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Mesdames et messieurs les professeurs :

De l'université de Nantes

Régis Antoine (lettres), Daniel Briolet (lettres – 1933-2003), Philippe Forest (lettres), Olga Galatanu (linguistique).

Au plan national, en sciences de l'éducation

Jacques Ardoino, Françoise Cros, Nelly Leselbaum, Philippe Meirieu, Gaston Pineau et André de Peretti.

Au plan national, en dehors des sciences de l'éducation

Monique Astié (biologie végétale), Boris Cyrulnik (neurologie, psychiatrie, éthologie clinique), Albert Jacquard (humanistique et génétique des populations), David Le Breton (sociologie), Jean-Louis Le Moigne (sciences des systèmes), Jacques Lévine (psychanalyse), Edgar Morin (sociologie) et Jacques Nimier (mathématiques et psychologie clinique).

Au plan international

Mireille Cifali (psychologie et sciences de l'éducation, Genève, Suisse), Olga Czerniawska (théorie de l'éducation, Lodz, Pologne), Guy De Villers (psychanalyse, Louvain, Belgique), Pierre Dominicé (sciences de l'éducation, Genève, Suisse), Ettore Gelpi (1933-2002) (politique internationale et formation des adultes, Italie), Meirecele Caliope Leitinho (sciences de l'éducation, Ceara, Brésil), Ewa Marynowicz-Hetka (pédagogie sociale, Lodz, Pologne), Jacques Rhéaume (sciences de la communication, Montréal, Québec), Makoto Suemoto (sciences de l'éducation, Kobe, Japon), Fabio Vasconcelos (géographie, Fortaleza, Brésil) et André Vidricaire (sciences de l'éducation, Montréal, Québec).

TABLE DES MATIÈRES

Éditorial

par Martine Lani-Bayle 5

Intermède « Comme une abeille »

par Mary Odile 11

DOSSIER : LES BASCULES DE LA VIE

A 1 – PARLER DES BASCULES

Bâculer... Laissons la bascule nous bousculer

par Anne-Marie Riss 17

Exploration d'un repère typique de parcours scolaires atypiques

par Bertrand Bergier 20

Événements marquants des bascules dans l'univers de l'écrit

par Danielle Desmarais 29

La théorie de la bascule

par Renée Houde 36

Bacules de vie et dates anniversaires : entre incidence et coïncidences

par Christian Heslon 48

L'épiphanie comme ré-orchestration des temps

par Francis Lesourd 56

Bascules de la vie et auto-formations initiatiques

par Gaston Pineau 66

Intermède « Des portes qui claquent »

par Albane Gellé 72-73

A2 – VIVRE LES BASCULES

Sur le fil

par Fabienne Leblond 77

Quand on témoigne de la vie commune, quelles bascules choisit-on de nommer ou de taire ?

par Marijo Coulon 82

Entre rupture et reprise : une transition existentielle

par Maéla Paul 89

La survenue du handicap de l'autisme dans une famille

par Christine Philip 97

Si vous vous ennuyez dans la vie, devenez parents d'enfants sourds

par Annie Boroy 106

Reading Burroughs

par Jérôme Fihey 111

Synthèse et réaction

par François Texier 117

Intermède « Qui a volé mon arc-en-ciel »

par Jacqueline Liébard 124-125

A3 – VARIATIONS

Quand les bascules font ricochet !

par Marie-Anne Mallet 129

Bascules oui, balance non !

par Régis Antoine 137

« Quand on n'a pas la force d'une fourmi,
il faut se tenir comme un éléphant »

par Aline M. Buttet 139

La rupture amoureuse

par Régis Antoine 145

AUTREMENT

Récit d'expérience et co-formation

Comment construire un partenariat entre milieux
défavorisés et intervenants sociaux

par Patrick Brun 151

Les histoires (orales) de vie :

Un éloge des résidus

par Lúcia Ozório 163

Le mémorial et les je(ux) de la mémoire

par Véronique Dablet 172

Car l'autobiographie donne forme et sens à la vie

par Maria da Conceição Passeggi 178

De la transmission de l'expérience à la formation « initia-
tique » du récit

par François Texier 186

Regard partial sur une soutenance de doctorat

par Mathieu Mallet 195

Sciences, histoire, sujet :

l'humain et son langage en question

dans l'animal et ailleurs...

par Martine Lani-Bayle 199

ENVIE DE DIRE

Cachez donc ces savoirs que je ne saurais voir !

par Martine Lani-Bayle 205

Le chercheur en morale politique

par Régis Antoine 211

LECTURES DÉCOUVERTES

De l'écriture à la lecture 213



ÉDITORIAL

« Mon livre se tiens là, entre deux silences, entre deux lettres, quand tout peut basculer, quand tout peut se former, la fougue, la colère, la révolte, l'abandon, le crime, l'arrêt, l'éclat, le rire, la beauté, la chance, l'amitié. Il se tient là et regarde. »

COLETTE FELLOUS

T SOUDAIN, tout a basculé, l'humanité avec.

Lucie, notre ancêtre, qui nous accompagne depuis l'aube de cette revue, commençait, à peine et avec peine, à être tentée de se redresser, qu'elle devenait une proie encore plus vulnérable, non seulement pour ses prédateurs habituels mais aussi, de surcroît, pour ses futurs ex-congénères, ceux qui, allez savoir pourquoi, resteront de l'autre côté des possibles. Pour la pousser tout à fait vers ce que nous allions devenir, il fallait un soupçon de hasard, une pichenette impulsante... Sur le bord elle hésitait encore.

Si elle avait su, peut-être serait-elle revenue en arrière ? Et peut-être cela eut-il mieux valu ?

Pas pour nous, en tout cas, qui l'attendions. Est-ce cette folle anticipation ressentie du fond des temps à venir qui contribua, au coin d'un rêve absolu, à la faire trébucher un beau matin sur le chemin empierré ? Et c'est alors qu'elle chutait que, anticipant une main tendue, tout a basculé pour elle, de concert pour nous, entre lumière et ombres, écorchures et utopies.

Depuis ces origines, nous continuons en permanence d'évoluer sur un fil ténu, oscillant, de vertiges multiples en équilibres acrobatiques, entre les rives bornant le cours tumultueux de la vie (Michel Serres), rives qui délimitent une zone instable d'entre-deux (Daniel Sibony), « espace potentiel » transitionnel censé être propice à la création (Donald W. Winnicott).

Ainsi c'est parfois un rien à la limite du perceptible, une infime goutte inopinée de sursaut ou d'assaut, un soupçon de poésie ou d'ennui qui, tout à coup, vont faire basculer l'existence de l'autre côté du quotidien ; plus souvent il s'agira d'un drame, d'une catastrophe, d'un accident qui, impitoyablement, cassera la trame de ce qui faisait le monde jusque-là. D'un côté comme de l'autre, une date irréversible s'imprimera, séparant irrémédiablement et sans retour un *avant* d'un *après*. « Rien ne sera plus pareil », entend-on.

Dans le langage courant, le mot « bascule » est souvent utilisé pour signifier ces irréversibles passages que rien ne laissait entrevoir. « Ce jour-là, ma vie a basculé » en est le constat. Pour autant ces moments cruciaux,

s'ils sont dits ainsi, sont peu pensés sous ce terme que le chercheur utilise rarement. En sciences humaines, cela veut-il dire quelque chose, « les bascules de la vie » ? Et pourquoi ce choix ? C'est ce que nous avons voulu questionner ici.



« Une main tendue, tout a basculé pour elle... »

« Au moment où tout a basculé, nous avons perdu nos armures, nous avons perdu nos masques, chacun de nous a retrouvé la fragilité, le désarroi, la vulnérabilité du point de départ », remarque-t-on à la fin des *Premières fois*¹. Nous retrouvons alors l'état initial précaire de bascule qui bouscula Lucie notre ancêtre originaire.

Le projet de cet ouvrage collectif regroupe ces instants, toujours « premiers » en effet s'ils marquent et inaugurent un autrement, selon quatre étapes ponctuant le cycle de la vie humaine :

- > Rencontres.
- > Fêlures.
- > Disparitions.
- > Éveils.

Chacune de ces modalités, qui toutes nous parlent, sont à décliner selon leurs effets stimulants ou inhibiteurs, heureux ou malheureux, car intervenant au « moment opportun » (*kairos*) ou au contraire à contre-courant, en décalage, cassant le cours en train de se jouer. À ce titre, les premier et dernier, « rencontres » et « éveils », peuvent souvent être associés ; de même à l'inverse, les « fêlures » ou « disparitions » : mais, ne serait-ce qu'en citant nos potentialités résilientes face à ce qui fait basculer (Boris Cyrulnik), aucun « effet » de ces chocs, dans quelque sens que ce soit, n'est jamais ni prévisible ni automatique, ni même acquis – et il pourra toujours, lui aussi, basculer, se renverser... « L'instant du basculement nous a permis de faire le point, il nous a éclairés, il nous a révélés... Il nous a ouvert la possibilité peut-être pour la première fois de tracer notre propre route, notre propre chemin. »²

C'est possible, d'aucuns le disent.

Le poète sait mettre avec art les mots qui conviennent à nos attitudes diverses face à ces accidents de vie :

« Il y a deux sortes de gens.
Il y a ceux qui vivent, jouent et meurent.
Et il y a ceux qui ne font jamais rien d'autre
que de se tenir en équilibre sur l'arête de la vie.
Il y a les acteurs.
Et il y a les funambules.
[...]
Suspendus sur un fil
de neige. »

FERMINE (M.), *Neige*³.

Ainsi suspendus entre continuité éphémère et chutes vertigineuses, comment négocions-nous ces bascules imprévisibles, aptes à nous écraser autant qu'à nous propulser ?

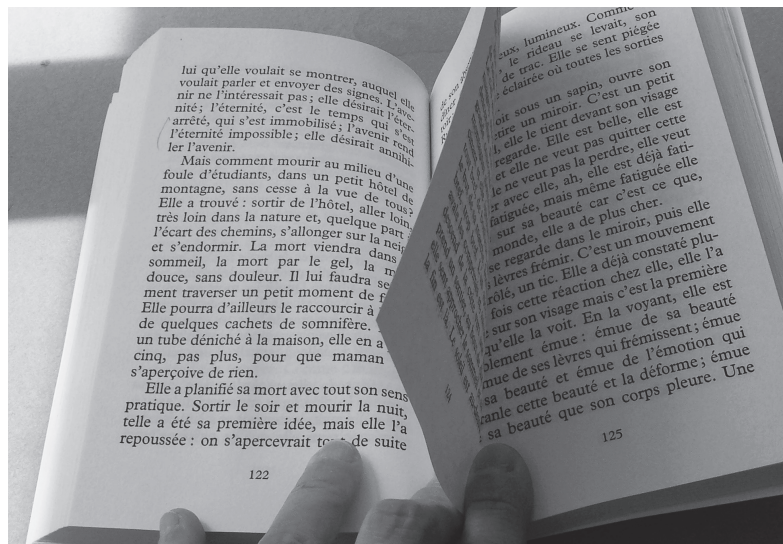
Pour tenter d'en approcher les secrets nous avons, lors d'un séminaire nantais en juin 2004⁴ qui a servi de base au dossier de cette revue, croisé réflexions et témoignages, expressions et impressions, autour de ces moments qui nous ont tous bousculés, contribuant, depuis le vivre brut, et surtout quand on y conjoint le dire et/ou l'écrire, à notre formation au plus près des histoires de nos vies.

Cela permet quoi ? « Tourner la page et commencer une nouvelle. Tourner la page sur ces événements qui m'ont particulièrement affectée ces derniers mois et réécrire une page nouvelle. Voilà ce à quoi je pense en ce moment. Cette page sera alors le lieu de tous les possibles, des espoirs et des rêves que l'on projette sur notre propre vie. Tourner cette page qui est si dure à tourner et qu'il faudra pourtant tourner un jour... »⁵ C'est ainsi que l'on peut, à l'instar de l'écrivain, concevoir ce qu'il est possible de faire de ces bascules qui nous frappent.

Il y a les faits, il y a ce que cela me fait si tant est que je m'y intéresse et le laisse remonter, il y a ce que j'en fais et c'est là que l'on peut commencer à parler de formation. Le niveau du factuel, de l'événement, est ainsi le socle sur lequel les opérations suivantes se greffent, et sa teneur émotionnelle sera décisive sur le choix de ce qui pourra en être tiré : balancement, d'un bord, de l'autre, d'un bord l'autre, il s'en faut parfois d'un rien, c'est-à-dire de tout...

Emboîtant le pas au séminaire nous évoquerons d'abord les bascules dans ce qu'elles signifient, d'où elles nous viennent et pourquoi elles nous parlent – surtout quand nous les nommons ainsi. Elles orchestreront ou

ré-orchestreront ainsi certains moments longs de la vie, un parcours scolaire par exemple, ou des moments brefs mais réitérés régulièrement et à terme prévisibles, comme les dates anniversaires; elles auront souvent (toujours ?) mission initiatique...



Mais à les vivre, ces instants dits de bascule, nous remarquerons que leur teneur sera soit extrême, voire extrême dans l'extrême, soit minuscule, infime, imperceptible; occasionnant une rupture qui pourra donner lieu à reprise ou déprise, ils inaugureront souvent d'un après différent, certes, mais dont la lourdeur traumatique pourra, tout aussi bien, donner lieu à des réaménagements acceptables voire mieux, comme on l'a noté plus haut...

Les temps étaient lourds, durant le séminaire, à la faveur de ces évocations parfois difficilement audibles, en tout cas remuantes. Les *Intermèdes*, destinés à ponctuer les présentations, se sont révélés tout aussi intenses mais différemment, jouant sur d'autres formes d'expression et

donc d'écoute : nous en restituerons ici, en ponctuation entre les parties, quelques traces malheureusement muettes – tout de même parlantes elles aussi à leur façon.

Des « Variations », survenues à la faveur de recueils ultérieurs à ces présentations, en compléteront l'abord : des bascules qui nous bousculent, certes, sur lesquelles on bute, oui, mais pas des balances, non !

La rubrique « Autrement » continuera à décliner des réflexions sur les récits d'expérience, venant du monde de la pauvreté ; du Brésil ; nous assisterons aussi à une soutenance de thèse... Nous découvrirons – les comparaisons sont toujours des découvertes profitables – que ce qui est considéré comme « mémorable » ici ne l'est pas toujours là, ou alors autrement : mais du non-mémorable, que faisons-nous ? (Nous nous excusons auprès des auteurs dont, faute de place, nous avons dû soustraire le texte pour le réserver en priorité pour le numéro suivant.)

Les « Envies de dire » aussi ressemblent, pour le dire pudiquement, à autant de coups de gueule... Qui croit encore que la réflexion est neutre et se fait sans passion – et ce, quoiqu'en affirment certains, dans toutes les couches sociales, fussent-elles les plus..., comment dire, fixées sur leurs prétendues hauteurs ? Le sourire malicieux de Jacqueline Liébard nous rendra fort heureusement notre bonne humeur avant de se plonger le nez dans les livres.

En « Lectures-découvertes », ils sont une quarantaine à être présentés, au gré des feuilletages des uns et des autres. On y trouvera des ouvrages de sciences humaines, certes, mais aussi, comme chaque fois, de la littérature, pour nous inciter à penser avec d'autres mots et d'autres agencements les terrains réflexifs que nous fréquentons. Allez savoir pourquoi, si certains traitent des mères, les pères seront plus présents qu'elles, en ces

pages du moins, pas toujours à leur honneur, d'ailleurs. Demandez donc aux auteurs des notes de lecture. Au-delà, les thèmes abordés tournent beaucoup, comme



l'actualité réflexive et notre ligne éditoriale, autour de *« La transmission »* l'écriture, la mémoire, la transmission...

Cette entreprise de mise en revue reste passionnante, mais très (trop ?), et parmi tout le reste, accaparante. En temps autant qu'en soucis. À chaque numéro, je me dis que ce sera le dernier, que cela ne peut qu'être le dernier... Pour le moment chaque année j'oublie et repars, mais jusqu'où ? Avec ce numéro, nous avons perdu le concours-soutien du Centre national du livre : la revue ne se vend pas assez, ont-ils argué, son cadre est trop restreint. C'est certain : pas de diffuseur, pas de diffusion, pas de...

Le prochain numéro, prévu pour l'automne 2006, traitera de la transmission intergénérationnelle.

Merci de votre intérêt, merci de le faire partager,

MARTINE LANI-BAYLE

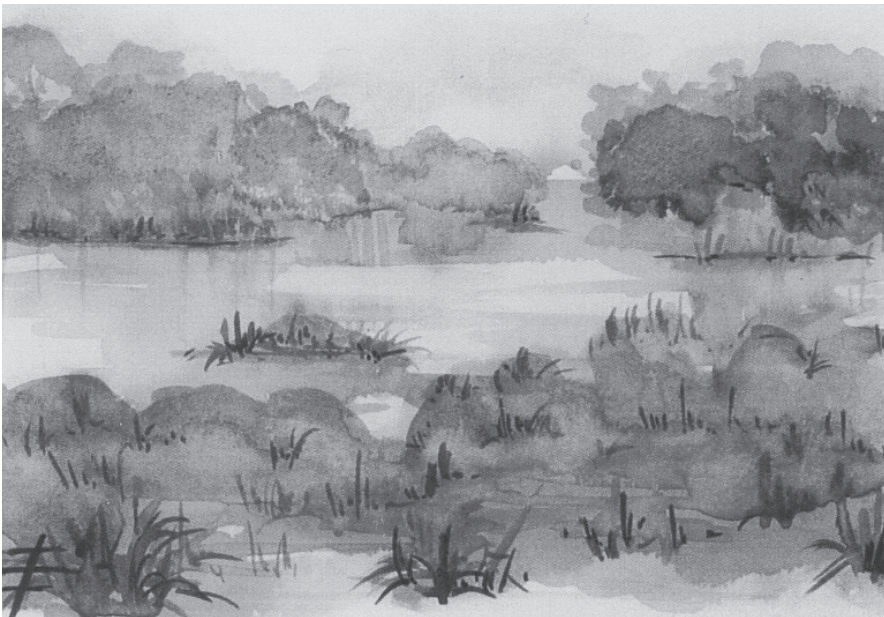
1. *Le Livre des instants qui ont changé nos vies*, Libro n° 612, 2003.
2. *Op. cit.*
3. Arléa, 1999.

« Franchir le pas pour courir vers le “vrai bonheur”
et recevoir, troublée, une claque
alors, tout oublier pour mourir !
... puis renaître dans un sourire... »

THÈBE (A.), *Le Vieux Bonhomme* (éd. Opéra)

« Tantôt gaie, tantôt triste, tantôt folle, tantôt sage,
Elle ne croit plus aux mirages ; et de trucages en ajustages
Elle frôle plutôt la page
Qui joue avec raccommodage. »

THÈBE (A.)



« Pays Nantais », Alice Thèbe.

« On lui avait volé son cœur
On lui avait volé son âme
On lui avait volé ses pleurs
Ses rêves, jusqu'à ses larmes

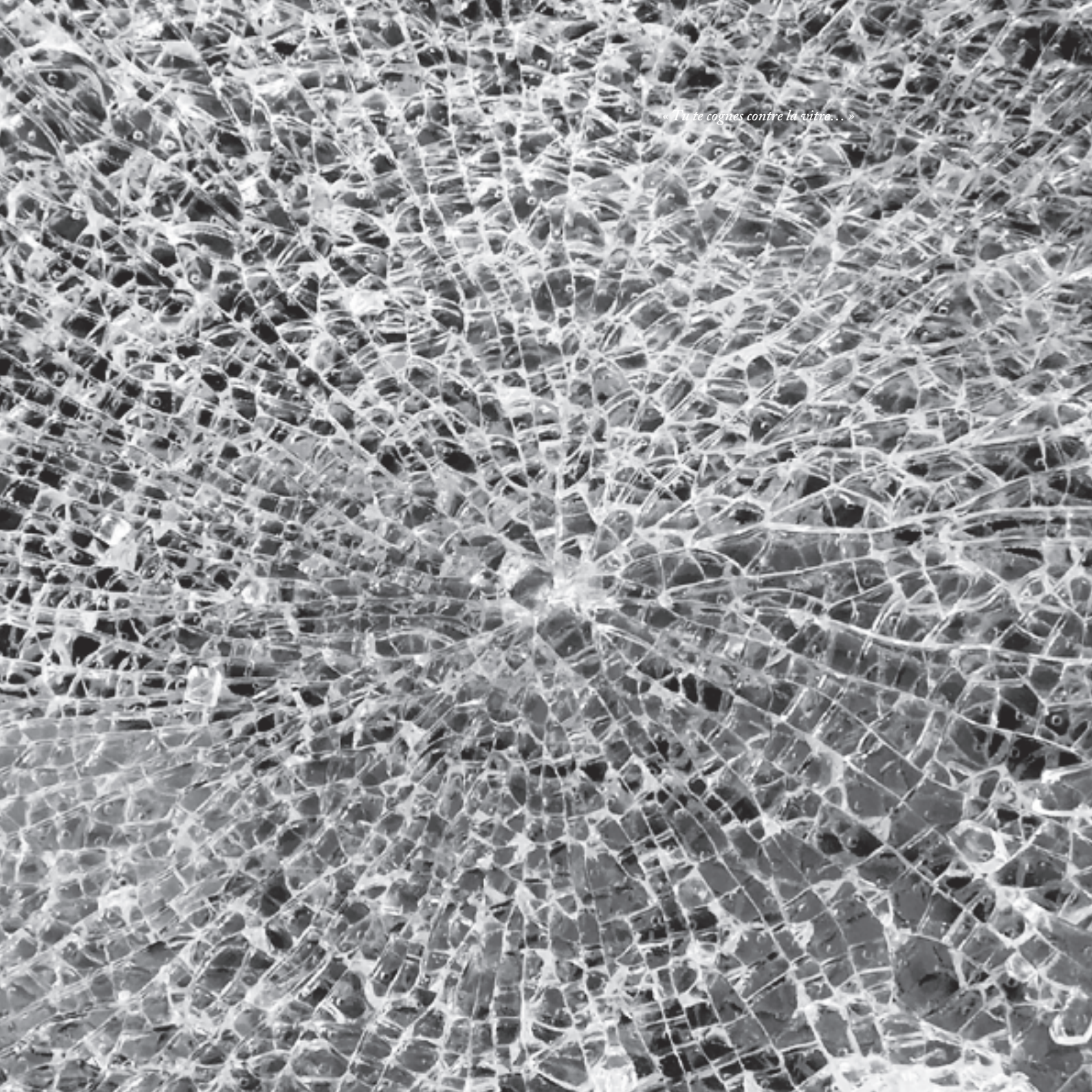
[...]

Elle croyait avoir tout donné
Mais la vie est ainsi
Pour un non, pour un oui
Et déjà tu souris
Au jour encor' lointain
De l'aube qui revient
Pas à pas... c'est demain

[...]

et les lendemains chantent déjà
au creux de nos mains. »

THÈBE (A.)



« Tu te cognes contre la vitre... »

Intermède <<<

COMME UNE ABEILLE...

Quand... la vie s'emmêle
Dans une toile de haine
Quand... la peine est telle
Que la folie t'emmène
Quand... le corps s'endort
Comme si il était mort
Quand... monts et merveilles
Tout disparaît dehors

Comme une abeille contre la vitre
Tu te cognes au monde
Besoin d'amour ou mélancolique ?
Tu ne le sais plus vraiment (2)

Tu cries... Tu appelles
Mais à quoi bon hurler ?
Le silence est sourd
Les mots restent muets
Dans ces Limbes obscures
Le réel s'en est allé
Mensonge ou vérité
Le monde s'est inversé

Comme une abeille contre la vitre
Tu te cognes au monde
Est-ce délire ou réalité ?
Tu ne le sais plus vraiment... (2)

Voile déchiré... souillé
Ton intime est dénudé
Ton cri s'est figé
La vie s'est engluée
Ton désespoir murmure
Ton secret profané
Ta chair exhibée
Ta mémoire écartelée
Comme une abeille contre la vitre
Tu te cognes au monde
Dois-tu lutter contre l'oubli ?
Tu ne le sais plus vraiment... (2)

Tu marches sur ton fil
Tu évites de tomber
Mais lasse et fatiguée
Tu voudrais bien sombrer
La Mort ou la folie
Qu'importe l'arrivée
Honteuse et coupable
Pourquoi donc résister ?

Comme une abeille contre la vitre
Tu te cognes au monde
Dois-tu te battre pour exister ?
Tu ne le sais plus vraiment...
Mourir rester vivant ?

Rien ne reste immobile
Je t'en prie ne sombre pas
Le silence est fragile
Brise le, je crois en toi...
De tes lambeaux de haine
Tu peux tisser un drap de soie
Dans ce voilage de reine
Tu peux naître une nouvelle fois...

Petite abeille brise la vitre
Entre dans le monde
Brise la vitre, brise la vite
Réinvente ta loi
L'espoir est toujours là
L'espoir est toujours là...

MARY ODILE

« La chute sur le chemin »



LES BASCULES DE LA VIE

A 1 – Parler des bascules

A 2 – Vivre les bascules...

B – Variations



« Chercher l'équilibre »





A 1 - PARLER DES BASCULES



« De bascule en surprise... »

BÂCULER...

LAISSONS LA BASCULE NOUS BOUSCULER

EN PRÉAMBULE à cette journée consacrée aux Bascules de la vie, j'ai voulu proposer une courte excursion lexicographique. Il serait illusoire de croire que l'étymologie permet de remonter aux sources du langage et de dire la vérité des choses. La quête du sens perdu des mots est simplement un instrument de navigation : la rétrospective renseigne sur les usages de ceux qui nous ont précédés. Elle indique une trajectoire.

Le terme de bascule, tel qu'il nous revient aujourd'hui, est très ancien. Il dérive d'un verbe disparu mais qu'on entendait encore dans les années qui ont précédé la



Révolution française : baculer. Baculer quelqu'un, c'était le frapper par-derrière, le battre avec un bâton ou une pelle en bois, bref lui mettre le cul par terre.

LA VIOLENCE DES ORIGINES

L'étymologie ne laisse aucun doute sur ce mauvais traitement : *bas* vient de la racine de battre (*baculum* en latin, c'est le bâton), et le mot *cul* parle de lui-même. Dans cette famille étymologique, nous trouvons *bous-*

culer, culbuter, acculer, enculer, éculer, reculer et autres *tapercul*. D'où tirer cet enseignement : nos ancêtres avaient plus souvent qu'ils n'auraient voulu la honte au front et le cul terreux.

La bascule n'est pas seulement une perte d'équilibre, une cabriolet où l'on retombe sur ses pieds. Non : la bascule, ainsi que l'indique l'origine du mot, est avilissante. Comme ses cousins les verbes culbuter (mettre sens dessus dessous, pousser en tous sens) et bousculer (renverser), le verbe basculer a des connotations insultantes. Que le contexte soit militaire ou érotique, il ne fait pas bon être basculé. Il a existé un supplice en usage dans la marine et dans l'armée qui consistait à faire tomber le condamné au bout d'une corde, à plusieurs reprises, après l'avoir hissé à un mât. Cela s'appelait l'estrapade, une sorte de saut à l'élastique qui tournait au cauchemar. Voltaire décrit la machinerie dans son *Dictionnaire philosophique* : « On les suspendait [les corps] à de longues bascules, qu'on élevait et qu'on baissait tour à tour. »

Il existe des variantes, sur le mode badin. Par

exemple, *donner la bascule* est au Québec un rituel pour fêter les anniversaires. Il s'agit de saisir quelqu'un par les bras et les jambes et le balancer de façon qu'il aille se heurter le derrière, contre le plancher ou le sol, autant de fois qu'il compte d'années. On joue encore à la bascule en ôtant la moitié des barres qui soutiennent la paillasse à la tête d'un lit. Mais pas n'importe quel lit ! Le tour n'est amusant que lorsqu'il s'agit de surprendre les nouveaux mariés la nuit de leurs noces.

Au passage le mot a changé de forme, nous offrant une petite énigme sémantique : comment le verbe *basculer* a-t-il pu évoluer en *basculer* ? Alain Rey propose une solution ingénieuse dans le *Dictionnaire historique de la langue française*. Il a relevé qu'on emploie encore, en 1466, l'orthographe la *bacule*, mais qu'elle s'écrira *bascule* à partir de 1549. Selon lui, à cette date, l'élément « cul » ne serait plus ressenti (sic). En effet, avec les temps modernes sont apparus dans la langue des termes comme *culotte* ou *reculer* sans connotations grivoises ou dévalorisantes. Alain Rey suppose donc que les gens prononçaient désormais la *basse-cule*, en inventant un féminin hypothétique. L'alternance de bas en haut prend alors le pas sur la violence originelle du verbe *battre*.

SOYONS MODERNES

Bascule a dorénavant une existence propre. C'est un mot bien utile pour désigner les opérations quotidiennes permises par la physique élémentaire. Les systèmes de leviers et contrepoids se spécialisent et font du principe de bascule la base de dispositifs ingénieux. Le plus ancien serait le pont-levis (*pont levëis*, qui se lève), et tout le monde connaît la plate-forme du *pont à bascule* avec son système de pesage, qui apparaît en 1835

dans les dictionnaires.

Les enfants découvrent le cheval à bascule, alors que la balançoire (*balanchoeres* en 1530) s'adjoint une version escarpolette. Les cirques présentent des numéros de virtuosité grâce à un système mobile, articulé sur un pivot. Bref, on apprend à mesurer les déséquilibres et à triompher de la pesanteur grâce au tremplin et au balancier. Le dictionnaire *Littré* indique les nombreux métiers où l'on use de bascules : serrurier, charpentier, pêcheur, couvreur, mineur. Les ingénieurs inventent des régulations et des contrôles : le levier permet des bascules efficaces, justement dosées. Un système de contrepoids sert à maîtriser les effets des forces. Nous retrouvons donc le mot dans les domaines de la précision comme l'horlogerie, ou l'ajustement des instruments de musique. En politique, pratiquer la bascule c'est choisir l'équilibre, de manière à assurer une juste balance entre deux partis contraires, quand le gouvernement leur accorde alternativement des avantages.

Cependant, le français de la rue continue à faire vivre le vertige. L'argot dit *avoir des semelles à bascule* pour décrire la démarche d'un ivrogne, tandis que *la bascule à Charlot* représente la guillotine (Charlot reprend plaisamment un prénom lié à la dynastie des Sanson, bourreaux attitrés). Victor Hugo donne la parole à un témoin dans son roman *1793* : « J'ai vu guillotiner Louis XVI [...], il ne voulait pas. Dame, écoutez donc [...], quand on l'a couché de force sur la bascule, qu'on appelle, il n'avait plus ni habits ni souliers. »

VERS UN SENS FIGURÉ

À force de signifier chavirer, se renverser et culbuter, le terme est devenu familier des emplois mé-



taphoriques. Le mot fait image ; le déversement et la décharge soudaine portent vers l'anéantissement. Ce n'est pas un hasard si les premiers emplois modernes viennent sous la plume des existentialistes. Dans *La Mort dans l'âme* de 1949, Sartre note : « Pendant une seconde tout bascula » et Simone de Beauvoir écrit en 1958 : « Il m'était arrivé d'avoir peur de la mort jusqu'aux larmes, jusqu'aux cris ; mais cette fois c'était pire : déjà la vie avait basculé dans le néant... » (*Mémoires d'une jeune fille rangée*).

On ne choisit jamais de basculer. Dans un moment critique d'une rapidité extrême, les anciens équilibres sont définitivement rompus. Le désastre est aussi brusque qu'effroyable. Pour dire que rien ne sera plus jamais comme avant, les Grecs avaient un terme proprement tragique : la catastrophe. On reconnaît le radical *kata*, qui indique le mouvement du haut vers le bas. On est passé de l'autre côté, comme passivement entraîné, précipité. Dire que *la vie bascule*, c'est user d'une expression dont le sujet est absent. Ce qui arrive est irréversible. Ce caractère irrémédiable des choses accomplies, qu'on ne saisit qu'après coup, en fait le contraire de la thématique lumineuse du seuil : passage initiatique désiré et parfois conquis. Ici, la dynamique

des chutes répond à la tectonique des coups : le ralenti est impossible, la fixité anéantie.

Que tirer de cette courte histoire en trois épisodes ? Le mot *bascule* étonne par sa capacité de résonance corporelle : il nous place du côté du ressenti. Sa première syllabe se tient du côté du bâton, versant tortionnaire, la seconde indique la culbute et la régression de la vic-time. C'est un mot qui fait mal. Mot du corps, il contient dans sa matrice brute le choc et matérialise sa violence. L'espace du mot se confond-il avec le vécu qu'il transmet ? Les bascules raisonnables des géomètres ou les équilibres savamment dosés des physiciens appartiennent à des lexiques spécialisés. Aujourd'hui l'emploi imagé se généralise. Il propose une leçon de vie, car il indique des ruptures radicales... dont il faudrait bien se remettre. Bel enjeu pour cette journée de réflexion : et si la bascule, comme au cirque ou dans les jeux d'enfants, était simplement synonyme de tremplin ?

ANNE-MARIE RISS

Agrégée des lettres, docteur en sciences de l'éducation

EXPLORATION D'UN REPÈRE TYPIQUE DE PARCOURS SCOLAIRES ATYPIQUES

BERGIER BERTRAND, *professeur en sciences de l'éducation, UCO d'Angers*. Semblant livré aux logiques de reproduction et à un destin scolaire et social scellé par avance, des jeunes malmenés par le système scolaire (multi-redoublement, orientation vers des cycles courts : CAP, BEP) parviennent à se glisser entre les interstices statistiques et à atteindre les sommets dudit système (doctorat en médecine, DESS, Centrale...). Nous essaierons de dégager « les déclics » ou, plus sûrement, les conditions qui ont rendu possibles de telles carrières scolaires.

DANS LE cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressés aux étudiants ou anciens étudiants qui, après avoir été orientés vers l'enseignement professionnel (CAP¹, BEP²...), ont obtenu au minimum un diplôme de second cycle de l'enseignement supérieur en formation initiale. À une période où se multiplient les publications sur les élèves en difficultés scolaires, nous avons souhaité nous ouvrir à une intelligence de ces *parcours longs atypiques*. Statistiquement négligeables³, ils ne doivent pas pour autant être négligés. Ils conduisent du CAP de mécanicien à l'agrégation en génie mécanique, de l'arrêt des études en 5e au doctorat en médecine... Comment, après trois redoublements puis une orientation en BEP, un jeune parvient-il à décrocher une maîtrise en sciences économiques ? Comment, après un redoublement puis une orientation en BEP, un jeune réussit-il à intégrer l'École Centrale ou encore à devenir ingénieur en génie électrique ?

Quels sont donc, pour ces carrières marquées par une orientation vers un cycle court, par une descension sco-

laire, les facteurs déclenchants et structurants qui vont donner à ces mêmes carrières une inclinaison ascendante ? Les interlocuteurs de terrain peuvent, dans leur récit de parcours scolaire, insister sur tel ou tel rebondissement, tel ou tel « événement bascule » surgissant précisément à un moment où la carrière s'essouffle. Domine une représentation magique, providentielle, sensationnelle du « déclic » identifié au singulier et à un temps *T*.

En fait, l'attribution de la longévité scolaire des atypiques à une cause unique ne tient pas. Les analyses de contenu des récits et l'exploitation des questionnaires dévoilent plusieurs facteurs contribuant au prolongement scolaire.

La longévité puise des ressources dans un passé plus ou moins lointain (maternelle, primaire, collège...) au long d'une histoire scolaire et extrascolaire. Nous avons repéré soixante-deux éléments facilitateurs qui n'ont pas tous la même régularité et mis en exergue six modalités explicatives et prédictives du prolongement de la carrière d'élèves relégués dans des cycles courts :

- Les bénéfices de conformité.
- Les ressources scolaires sociales.
- La revanche ou la lutte face à l'illégitimité de la relégation.
- Le choc culturel porteur ou les bienfaits de l'hétérogénéité culturelle.
- Une participation compromise ou dévaluée à l'ordre de production.
- Le sentiment de ne pas être à sa place ou l'épreuve du déclassement.

Nous choisirons ici de nous arrêter sur les bénéfices de conformité. Ils concernent un public éloigné des standards scolaires : des élèves qui ont été désignés et étiquetés comme étant « nuls », « cancrs », « attardés mentaux », les habitués des derniers rangs, des dernières places du classement, ceux qui ont été orientés, relégués et semblent s'être enfermés dans leur statut de mauvais élève. Ces jeunes vont dans leur parcours, jusqu'alors peu gratifiant sur le plan académique, faire l'expérience de la conformité scolaire : avoir une bonne note à une copie, décrocher la moyenne dans une matière habituellement pénalisante, être admis dès la première session d'un examen, être reçu à un concours, obtenir un premier diplôme, faire partie des « étudiants comme les autres ». La conformité peut même devenir distinction : se retrouver en tête de classe, voir sa copie donnée en exemple aux élèves de la promotion, entendre les prophéties flatteuses du corps enseignant.

« Effectivement, l'obtention du BAFA⁴ m'a semblé être une étape nécessaire, par rapport à mon sentiment d'infériorité. » (*Paul, un redoublement, CAP, maîtrise d'histoire en 1993, père ouvrier maçon.*)

« Le brevet, je ne voulais pas y aller, je ne pensais pas l'avoir. J'y suis allé, je l'ai eu. Au rattrapage mais je l'ai eu. » (*Jeanne, un redoublement, maison familiale, doctorat de linguistique en 1995, père agriculteur.*)

« Je me suis dit : "Tiens, je ne suis pas un attardé mental, j'arrive à acquérir des données abstraites, c'est marrant! Hop, on continue". » (*Étienne, deux redoublements, CAP, abandon, DESS de psychologie en 1999, père employé comptable.*)

« Je me suis rendu compte que je pouvais, que je n'étais pas si nulle que ça (ce qu'on m'avait répété depuis longtemps, même en primaire). » (*Amina, un redoublement, maison familiale, DESS de sociologie en 1998, père cadre supérieur.*)

« À partir de la 2^{de}, j'ai changé d'école. Je suis allée au centre Bretagne où l'on ne me connaissait pas. J'étais un petit peu perturbée parce que j'étais pensionnaire mais je me suis dit : "Je vais quand même prouver à ces profs qui ne me connaissent pas que j'ai quand même quelque chose à dire, je ne suis pas une nulle." Je ne m'étais pas rendue compte que les autres profs m'avaient considérée comme quelqu'un de limitée. C'est mon père qui me l'a dit : "Écoute, ils pensent vraiment que tu n'as pas de possibilités." Dès ce premier trimestre, je réalise que je ne suis pas rien. » (*Béatrice, deux redoublements, doctorat de lettres en 1992, père gérant d'une société.*)

« Dès le premier trimestre, il y a un déclic. J'ai pris confiance en moi. Je me dis : "Je ne suis pas un mauvais, je peux faire quelque chose". » (*Pierre, un redoublement, BEP, maîtrise AES en 1993, père intermittent du spec-*

tacle.)

Ce qui circule le plus dans le champ scolaire entre professeurs, élèves et parents, ce sont des évaluations. Évaluer, c'est observer une réalité donnée pour en dire la valeur.

Les enseignants décident de la valeur d'une copie, d'un dossier ou d'un exposé. Ce qui est apprécié et décidé en même temps, c'est la valeur de celui ou celle qui a produit, valeur scolaire d'aujourd'hui et valeur sociale de demain car l'école a indéniablement réussi à imposer la croyance⁵ en la nécessité du titre scolaire dans une trajectoire d'ascension sociale : « avec de tels résultats, tous les espoirs sont permis » ou au contraire « tu finiras à la rue », « il ne faut pas rêver, il n'a pas le niveau pour prétendre devenir un jour médecin ou avocat »...

Évaluer implique l'émission d'un jugement. Une évaluation ne peut pas se contenter de décrire la réalité. L'évaluateur, individuel ou collectif⁶, doit prendre parti et se prononcer sur la valeur de cette réalité (ce qui implique le recours à un référent). Bref, il lui faut porter un jugement de valeur.

Ce que renvoie la note scolaire, c'est donc une lecture orientée de la réalité. « Évaluer revient toujours à lire une réalité à la lumière d'attentes déterminées, en confrontant un référent et un référé. » (Hadji, 1992, p. 34). La bonne note vient attester la conformité de la production et de son auteur, c'est-à-dire signifier que le jeune a répondu aux attentes d'un modèle normatif plus ou moins explicité : un élève de telle classe doit être capable de résoudre tel problème.

Au regard des évaluations antérieures, cette conformité semble inattendue et peut surprendre le jeune lui-même. À quelles conditions est-elle pos-

sible ?

LES CONDITIONS DE LA CONFORMITÉ

nAvoir conscience de l'illégitimité de la relégation.

Les atypiques orientés sont des relégués qui ne se persuadent pas de la légitimité de leur relégation, à la différence de collègues de promotion intériorisant le bien-fondé de leur position et de leur destin : « C'est bien pour moi d'arrêter l'école, ce n'est pas mon truc. » Chaque expérience de conformité, voire de distinction, participe à convaincre un peu plus les jeunes atypiques de l'illégitimité de leur situation, à apporter d'une certaine façon la preuve légitime de cette illégitimité.

MATIÈRES	NOTES DE 0 OU NIVEAU
COMPOSITION FRANÇAISE	10
ORTHOGRAPHE	} 3,5
GRAMMAIRE	
LECTURE EXPL.	
RÉCITATION	
	2,5

nÊtre dans une position de double rupture (informative et statutaire) avec le passif scolaire

Deux cas de rupture se présentent :

> **Rupture de l'information** : l'évaluateur ne dispose pas d'informations concernant les résultats antérieurs de l'élève. Il l'évalue pour la première fois.

L'évaluation, avons-nous dit, est une lecture orientée de la réalité : « les informations dont dispose l'évaluateur influence la lecture qu'il fait de la copie, l'incitant à ne recueillir dans cette copie que les indices congruents à son attente. » (NOIZET (G.), CAVERNI (J.-P.), 1978, p. 117). La possession d'informations

préliminaires concernant les résultats antérieurs de l'élève agit sur le recueil des indices au moment de l'évaluation. « Une même copie obtient une note plus forte lorsqu'elle est attribuée à un élève ayant déjà obtenu une ou plusieurs notes fortes, que lorsqu'elle est attribuée à un élève ayant déjà obtenu une ou plusieurs notes faibles. » (HADJI, 1990, p. 90). Il n'y a pas indépendance des évaluations. Le changement de filière et/ou d'établissement scolaire, un concours, une nouvelle matière... constituent non pas une garantie mais des circonstances favorables pour atteindre la conformité. Dans le même ordre d'idée, soulignons l'importance des tests qui permettent de faire rupture avec les évaluations de l'enseignant, de pré-diagnostiquer la précocité d'un enfant, de repérer les capacités (insoupçonnées) de raisonnement d'un adolescent considéré comme cancre.

> **Rupture de statut** : l'évalué n'est pas (encore) situable. Il n'a pas le statut de mauvais élève.

La connaissance du statut scolaire de l'élève influence également l'évaluation de ses productions. Les mêmes copies obtiennent une meilleure note lorsqu'elles sont attribuées à des élèves de niveau fort que lorsqu'elles sont attribuées à des élèves de niveau faible. Un statut scolaire élevé entraîne une surévaluation de ses productions. L'élève présumé bon est, d'une façon générale, mieux noté que l'élève présumé mauvais. Les professeurs ont tendance « à assimiler la production au niveau présumé de son auteur » (NOIZET (G.), CAVERNI (J.-P.), 1978, p. 87). Les informations *a priori* relatives au passé scolaire activent une représentation de l'élève qui va provoquer une attente spécifique : on s'attend plutôt à quelque chose de « médiocre » de la part du « mauvais » ; quand le passé est glorieux, à quelque chose de

« bien » de la part du « bon ». Cette attente n'est pas sans conséquence. Elle oriente la perception du professeur et son attitude dans le recueil des indices : il sélectionne ceux qui tendent à alimenter ses représentations. Autrement dit, ce qu'il s'attend à voir ou à entendre finit par advenir : « Ça ne m'étonne pas, je m'en doutais... »

Il peut y avoir dissonance, c'est-à-dire contradiction entre les deux sources d'information : celles qui sont liées au statut de mauvais (ou bon) élève et celles provenant de la copie. L'enseignant va chercher à sortir de cet état pénible, à rechercher de la consonance, en privilégiant les informations les plus fiables. La confiance accordée aux informations *a priori* (il est difficile de mettre en doute ce qui a construit le statut, ce qui a été déjà socialement jugé) le conduira à ne voir que ce qui concorde avec elles (attitude sélective dans le choix des indices).

Là encore, un changement de structure, un nouveau cycle, un examen écrit anonyme, constituent des situations favorables pour un nouveau procès. Elles favorisent de fait une rupture avec une série d'évaluations négatives et un étiquetage statutaire (mauvais élève, nul, bon à rien). Si la prise d'indices conduit à une décision (la note), ici la prise d'indices est privée des « informations *a priori* ». L'évaluation est moins dépendante des évaluations et du statut scolaire antérieurs. Comme dans une partie de cartes, une nouvelle donne a lieu.

Nous verrons que la mobilité⁷ (entre établissements des secteurs privé/public), caractéristique de la population atypique, tend à favoriser les ruptures informatives et statutaires.

n**Un système d'évaluation délivré de la « constante macabre »**

La « constante macabre », désigne le pourcentage

d'élèves qui doit être en situation d'échec pour que le contrôle soit crédible (ANTIBI, 2003). La construction statistique de cet échec *a priori* est un gage de sérieux. Si, à un examen, toutes les notes sont bonnes, alors l'enseignant est suspect⁸. L'absence d'étalement des scores ne permet plus de repérer les bons, les moyens et les mauvais élèves. Aussi lorsqu'un enseignant prépare un contrôle, il satisfait à cette constante macabre dès lors qu'il recherche les conditions de production de cette distribution. Par exemple, si le sujet est jugé trop facile il s'arrange pour qu'il soit trop long, ou pose une

travail, qui autorise une évaluation formative, a été notamment conduit dans des structures comme les maisons familiales, dans les ateliers des lycées professionnels où l'élève peut s'auto-évaluer. Dans ce cas, les termes et les conditions de l'exercice, préalablement arrêtés, permettent à l'élève de porter lui-même un jugement sur son travail en cours. Ce n'est pas un hasard si nombre de jeunes réalisent leurs premières performances scolaires en atelier.

nFréquenter une structure à forte composante populaire... tout en étant fils ou fille de cadre

La composition sociologique des établissements influe les politiques de notation (DURU (M.), 1986). Il existe des différences de notation importantes entre les établissements, entre les filières. On est d'autant plus indulgent que le pourcentage d'élèves issus de milieux modestes est élevé (père agriculteur, ouvrier, personnel de service), ce qui est le cas dans l'enseignement professionnel, notamment dans les cycles courts fréquentés par les atypiques orientés⁹. La sévérité sera d'autant plus forte que la filière accueille un fort pourcentage d'élèves de milieux favorisés (la classe préparatoire est de ce point de vue emblématique). Mais au sein d'une filière, « la hiérarchie de la sévérité, au niveau individuel, et notamment en fonction de l'origine sociale de l'élève, reste valable. En moyenne, les enfants de cadres ont, à un niveau donné d'épreuves communes, de meilleures notes ; mais le niveau moyen de ces notes sera d'autant plus élevé que le pourcentage d'enfants de cadres, dans cette filière d'orientation est faible ». (DURU, 1986, p. 34). Autrement dit, les élèves les plus surnotés sont donc les enfants de pères cadres, scolarisés dans des structures à forte composante populaire : CAP, BEP. Ils constituent un quart de la population

ultime question particulièrement ardue qui « fera la différence » et assurera la distinction.

Un système d'évaluation délivré de la constante macabre est un système qui part de la conformité : un accord sur les objectifs assignés aux élèves, une définition de ce qu'ils doivent connaître, une délimitation des compétences attendues sur le fond et la forme. Le fait que les notes soient bonnes n'est plus forcément un signe de laxisme, d'indulgence ou de complaisance. Ce

atypique orientée.

QUELS SONT LES BÉNÉFICES PROCURÉS PAR LA CONFORMITÉ ?

Le bénéfice est celui, premièrement, de la valorisation par autrui (professeurs, parents) d'une production scolaire et de son auteur. La note obtenue est un message, elle n'est pas simplement une mesure mais un acte social qui se situe dans le cadre d'un rapport social de communication (PERRENOUD, 1986, p. 26).

L'évaluateur¹⁰ s'adresse et communique. L'acte qu'il pose (la note, l'appréciation) parle de son rapport à autrui.

Il y a l'intention du professeur évaluant, c'est-à-dire ce qu'il dit à travers une note (intention de maîtriser l'autre, de parler vrai, d'aider, de comprendre) et il y a ce que l'élève se dit en prenant connaissance de la note.

Le bénéfice est celui, deuxièmement, d'une prise de conscience par le jeune de ses capacités. C'est l'estime sociale qui permet au jeune de se rapporter positivement à ses qualités concrètes, orientant et développant l'estime de soi. Ce travail de conscientisation du jeune quant à ses valeurs scolaires (« je réalise que je suis capable, que j'ai des potentialités ») est rendu possible par la confrontation avec autrui. En cela, nous suivons Mead lorsqu'il renverse la relation entre le « je » et le monde social, en affirmant la primauté de la perception de l'autre sur le développement de la conscience de soi. L'individu apprend à se comprendre à partir de la perspective normative de son vis-à-vis. Si l'école a une tradition de la notation, elle ne s'occupe que peu du recul sur soi, de ce que l'élève se dit en prenant connaissance de la note. Ce sont souvent les filières

d'enseignement les plus marginalisées (maisons familiales rurales, lycées autogérés), voire les plus méprisées (les lycées professionnels), qui attestent des capacités à revaloriser des élèves malmenés jusqu'alors par le système scolaire.

Le bénéfice est, troisièmement, celui d'une reconsidération de l'économie de parcours, d'un réajustement de l'espérance subjective sur les chances objectives. Le bon résultat enregistré augmente la probabilité de franchir l'obstacle scolaire suivant et justifie de revoir à la hausse les aspirations à tenir, à poursuivre. Se fait jour la possibilité pour le jeune de relancer la carrière scolaire, d'envisager une suite à un moment où d'autres ont intégré la certitude de leur inaptitude : ils ne sont pas doués, pensent-ils, pour les études et sont convaincus du bien fondé de leur renoncement¹¹ et de leur sortie du système scolaire. Le bénéfice de conformité privilégie au contraire le doute « pourquoi pas ? » et s'attaque à l'idéologie du don et du jugement dernier.

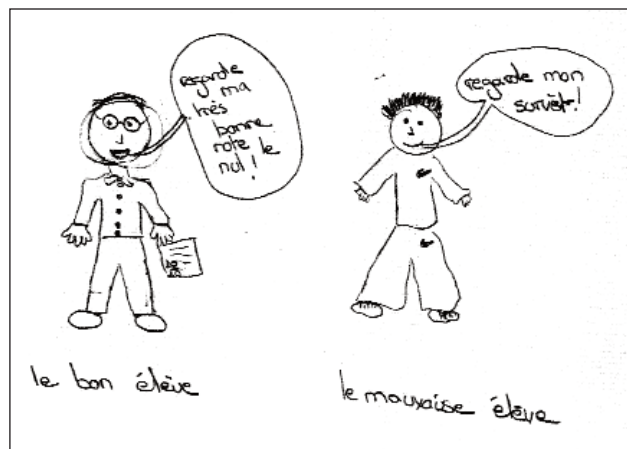
Les bénéfices en termes de valorisation par autrui, d'estime de soi et d'ambitions culturelles incitent :

- À investir dans le labeur scolaire.
- À étendre l'expérience de « réussite » à d'autres matières.
- À rendre crédible l'espérance scolaire.

« Arrivée là, j'ai un super niveau, alors, je ne sais pas, est-ce que ça vient de Saint Charles, est-ce que ça vient des années pendant lesquelles je n'avais envie de rien faire, mais, là, en français, j'ai 15 de moyenne. Avant, j'avais tout le temps 5 ou 6. C'est aussi à cette époque-là que je commence à lire. Avant, je ne lisais jamais, alors lire un roman en entier, c'était une prouesse pour

moi. En maths, ça va très bien, la compta me plaît parce qu'il s'agit de maths. J'ai 20 de moyenne. [...] L'anglais, ça va aussi. Peut-être suis-je tombée avec des gens avec qui je me sentais moins en décalage socialement. Il y avait moins de grosses têtes. On était tous pris dans des parcours un peu similaires, on était tous des recalés. J'étais dans les meilleurs des recalés. J'étais bonne pour une fois. Avant, de la 6^e à la 3^e, j'ai toujours été dans les dernières de la classe. Là, pour une fois, j'étais dans les premières. J'étais mieux dans ma peau. Tout ça, ça joue [...].

Comme ça marche bien, c'est vachement motivant, ça entraîne à ce que ça marche bien. Avant, quand ça ne marchait pas, j'avais encore moins envie de faire des efforts. Comme déjà je n'en faisais pas beaucoup, ça m'entraînait un peu plus vers la pente descendante. Et comme là, ça marchait bien, j'avais envie de bosser. C'est bizarre, plus j'avais de bons résultats, mieux je bossais [...]. Même en sport, je fais des progrès. J'étais lourde, pataude, mais j'arrive à faire des trucs que je ne faisais pas avant. Par exemple la chandelle [...]. Même



Physiquement, le bon élève Marie-Anne (14 ans) et le mauvais élève (15 ans)

moi. » (Marie, un redoublement, BEP, DESS psychologie en 1996, père mécanicien, employé de bureau, chef d'entreprise.)

Si ce qui était repéré comme échec appelait l'échec, la contagion se poursuit ici en s'inversant : ce qui est repéré comme réussite appelle la réussite. En avançant dans le cursus, les professeurs peuvent fonder leurs attentes sur des indicateurs scolaires « encourageants », « positifs ». Ces attentes, basées sur des représentations stéréotypées des élèves censés réussir ou s'en sortir, participent à la reproduction des régularités statistiques sur lesquelles elles se basent, car elles conduisent à stimuler davantage les élèves déjà promis à une meilleure réussite. Celle-ci ne s'explique pas d'abord par des compétences intrinsèques mais par le jeu des attentes des maîtres, qui tendent à fonctionner comme des « prophéties auto-réalisatrices » (RIST, 1977).

Il y a ajustement des comportements attendus en fonction des représentations, désormais scolairement valorisantes, que l'évaluateur a de l'évalué. L'enseignant tend à ajuster les résultats obtenus à ses (bonnes) appréciations initiales. Il y a dépendance des évaluations et elles jouent désormais en faveur du jeune, lui donnant l'occasion de construire, à petit pas, une image positive de lui-même. Cette image n'est pas sans incidence :

- Elle oriente son activité scolaire à venir (investissement en terme de travail personnel, de participation...) et contribue à en déterminer les résultats;
- Elle le projette comme acteur possible à une place vraisemblable dans la stratification sociale.

Ce qui est à l'œuvre à travers ces bénéfices de conformité, c'est l'acquisition d'un statut scolairement et socialement valorisant.

À ce sujet, il est intéressant de remarquer que quatre

atypiques sur dix ont été, au moins une année, délégués de classe.

Au collège comme au lycée, les élèves peuvent participer à la vie de l'établissement en élisant un délégué qui les représente au conseil de classe. En 6^e, la notion de délégué leur apparaît lointaine, mais ils apprécient d'être consultés et de donner leur avis sur le fonctionnement de la classe et celui de l'établissement (GRISSAY, 1997). L'élection du délégué peut traduire une prise de distance vis-à-vis des enseignants, en marquant la cohésion d'un groupe d'opposants ou, plus subtilement, par l'unanimité du vote, en donnant le change aux adultes et en masquant le manque d'unité de la classe (DEHAN et PERCHERON, 1980). Mais le fait que le rôle du délégué soit surtout connoté positivement par les bons élèves et que l'image du délégué idéal soit associée à celle du bon élève (quels que soient le sexe, le milieu social et le type d'établissement), incite à voir dans cette désignation une intériorisation des valeurs scolaires, tout du moins à ce stade de la scolarité.

Au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur carrière, le point de vue des collégiens, puis des lycéens, devient plus critique. De fait, les candidats sont plus rares. Élus, ces intermédiaires sont confrontés à un problème de légitimité (RAYOU, 1988), ils ne se sentent ni vraiment reconnus par le corps enseignant, ni vraiment mandatés par leurs pairs.

Il n'empêche. Délégué demeure un indicateur d'intégration au milieu scolaire. De ce point de vue, il est intéressant de noter que l'absence de participation à la vie de l'établissement pendant tout le cursus scolaire est surtout caractéristique des carrières courtes, c'est-à-dire celles qui comptent aussi le plus de décrocheurs sur place et d'abandons. Ces élèves sont à la fois socialement les moins aisés et scolairement les moins à l'aise.

Les jeunes au parcours long classique sans « piétinement » (redoublement) ou « égarement » (orientation) investissent l'informel. Ils sont sur-représentés dans les activités « gratuites », événementielles, « non académiques » de la vie de l'école : clubs, projet ponctuel, fête...

C'est au sein de la population atypique que nous trouvons proportionnellement le plus de délégués de classe (40 % des personnes ayant eu une carrière atypique déclarent avoir été au moins une fois délégué). Par ailleurs, à la différence des autres délégués qui ont le plus souvent exercé un seul mandat, une majorité des délégués atypiques compte au moins deux mandats à son actif.

Ils sont surtout élus au moment du lycée, c'est-à-dire à un moment de leur carrière où, dans le « groupe classe », ils ne font plus (pas) figure de mauvais élèves.

Revenons enfin à l'ajustement des comportements attendus en fonction des représentations que l'évaluateur a de l'évalué.

Les « effets d'attente » du professeur ne sont pas négligeables et constituent un facteur prédictif de l'ascension scolaire. L'enseignant est plus efficace s'il est convaincu que ses élèves peuvent progresser et s'en sortir. Ceux-ci, exposés à des interactions pédagogiques stimulantes, s'efforcent de répondre aux attentes de l'enseignant. De fait les élèves dont on attend beaucoup progressent plus que ceux dont on attend peu ; c'est l'effet Pygmalion.

Un professeur exigeant, c'est en même temps un adulte qui a de l'ambition pour l'élève, qui croit en sa mission, qui est prêt à se battre pour défendre un enseignement ou encore une formation institutionnellement attaquée, socialement déconsidérée.

Nous avons vu dans cet article comment dans le récit de parcours scolaire du jeune, la bonne note fait événement. Elle dénote et a un effet bascule. Ce qui bascule c'est non seulement le regard que porte l'élève sur ses potentialités mais le processus de construction de l'évaluation. L'enseignant tend à se conformer à ce qu'il est raisonnablement permis d'espérer, il tend à ajuster ses attentes à cette bonne note. La bonne note vient « peser » sur les évaluations ultérieures.

BERTRAND BERGIER

Professeur en sciences de l'éducation, UCO, Angers

1. Certificat d'aptitude professionnelle.
2. Brevet d'études professionnelles.
3. Sur mille jeunes qui ont été orientés vers l'enseignement professionnel, trois accèdent au 3^e cycle de l'enseignement supérieur (DESS – diplôme d'études supérieures spécialisées –, 5^e année d'école d'ingénieur...) en 2003.
4. Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur.
5. « [...] Quand bien même la rentabilité professionnelle de la scolarité se met à décroître. » (GALLAND, 1993, p. 60).
6. L'évaluation demeure le plus souvent un exercice solitaire où le jugement se construit sans concertation... mais pas sans préjugés.
7. En règle générale, ceux qui ont financièrement, affectivement, socialement les moyens de la mobilité sont favorisés : ils peuvent saisir l'opportunité d'une place qui se libère, présenter des dossiers ou des concours dans différentes académies, envisager une poursuite d'études dans une autre ville, dans un autre pays.
8. Des notes exclusivement mauvaises sont, d'une certaine manière, plus acceptables et acceptées; elles sont le gage d'un niveau d'exigence de l'enseignant. Sévérité rime avec crédibilité.
9. Les atypiques redoublants s'affranchissent plus difficilement de leur passé (évaluations antérieures et statut scolaire); par ailleurs, ils évoluent et se maintiennent dans l'enseignement général dont le re-

† BIBLIOGRAPHIE

- ANTIBI (A.), *La Constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Paris, Nathan, 2003.
- DEHAN (N.), PERCHERON (A.), « La Démocratie à l'école » in *Revue française de sociologie*, XXI, 1980, pp. 379-408.
- DUBET (F.), *Les Lycéens*, Paris, Seuil, 1991.
- DURU (M.), « Notation et orientation » in *Revue française de pédagogie* n° 77, 1986, pp. 23-37.
- GALLAND (O.), *Les Jeunes*, Paris, La Découverte, 1993.
- GAULEJAC (V.), *Les Sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996.
- GRISSAY (A.), « L'Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège » in *Les Dossiers de l'éducation et formations* n° 88, 1997.
- HADJI (C.), *L'Évaluation des actions éducatives*, Paris, PUF, 1992.
- HADJI (C.), *L'Évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF, 1990, 2^e éd.
- NOIZET (G.), CAVERNI (J.-P.), *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, 1978.
- PERRENOUD (P.), « De quoi la réussite est-elle faite ? » in *Éducation et recherche* n° 1, Cousset, Éditions Del Val, 1986, pp. 133-160.
- PERRENOUD (P.), « La Part d'évaluation formative dans toute évaluation continue » in *Évaluer l'évaluation*, Dijon INRAP, 1986, pp. 202-210.
- RAYOU (P.), *La Cité des lycéens*, Paris, l'Harmattan débats jeunesse, 1988.
- RIST (R.-C.), « On understanding the processes of schooling : the contributions of labelling theory » in KARABEL (J.) et HASLEY (A.-H.), *Power and ideology in Éducation*, New York, Oxford University Press inc., 1977, pp. 292-305 (trad. « Comprendre les processus scolaires : la contribution de la théorie de l'étiquette

ÉVÉNEMENTS MARQUANTS DES BASCULES DANS L'UNIVERS DE L'ÉCRIT

L'APPROPRIATION de la lecture et de l'écriture (ALÉ) se définit comme la dynamique qui s'instaure entre un sujet-acteur et l'écrit à travers des activités de lecture et d'écriture diverses d'une étape de vie à l'autre. Cette dynamique est soutenue par de multiples interactions avec des personnes appartenant à divers milieux. L'appropriation de l'écrit (lecture et écriture) inclut de plus des représentations multiples de celui-ci, reflétant celles des divers espaces sociaux dans lesquels le sujet-acteur est investi et où s'exercent ses activités de lecture et d'écriture. Cette appropriation peut avantageusement être appréhendée sous l'angle biographique,

sure où l'on peut y cerner à la fois ce qui relève de la singularité du sujet-acteur et des espaces socioculturels qui le façonnent. Par analogie, l'appropriation de la lecture et de l'écriture peut, dans l'ensemble du parcours biographique, ralentir, voire figer et se redynamiser.

ÉVÉNEMENT ET ÉCRITURE

L'ALÉ s'inscrit dans une multiplicité de temporalités que le parcours biographique permet de synthétiser, car le récit d'une histoire vécue renvoie d'emblée à « la réalité historico-empirique » qui comprend non seulement « la succession des situations objectives du sujet, mais aussi la manière dont il les a vécues, c'est-à-dire perçues, évaluées et agies sur le moment; de même pour les événements de son parcours » (BERTAUX, 1997, p. 68). Les événements ordonnent le parcours par leur succession dans le temps. Il y a un « avant » et un « après » l'événement. En effet, chaque sujet-acteur, considéré comme un système, réagit aux événements et se réorganise en transformant ses pratiques et conséquemment, ses représentations de l'écrit.



c'est-à-dire à partir des vies individuelles; dans la mesure

L'événement, c'est « ce qui advient en un temps et en un lieu donnés » (LEGRAND, 1993). En fonction de notre intérêt pour les parcours biographiques, nous pouvons opérer une première classification des événements en deux grandes catégories : ceux qui sont extérieurs au sujet-acteur, c'est la perspective objectiviste, et les événements qui sont, en quelque sorte, créés par le sujet-acteur, d'une importance toute particulière dans les parcours de vie, en fonction de la charge signifiante qu'ils portent pour le sujet-acteur. La définition de l'événement proposée par Pineau est illustrative de la première catégorie : « Il s'agit de l'action exercée par l'environnement sur l'être et de nature plus ou moins prévisible. » (PINEAU et MARIE-MICHÈLE, 1983, p. 241) Appartiennent à cette première catégorie des événements marquants qui structurent le parcours biographique. Ils constituent, du point de vue du sociologue Daniel Bertaux, « le noyau commun de toutes les formes possibles de mise en intrigue de l'histoire [des sujets-acteurs] » (BERTAUX, 1997, p. 71). À cette première catégorie d'événements se rattachent trois des quatre types d'événements distingués par Brim et Ryff (1980) : les événements biologiques, les événements sociaux et enfin, les événements liés au monde physique. Comme le souligne Legrand (1993), l'intérêt du récit autobiographique, c'est de mettre en relief comment le sujet-acteur transforme l'aléa (l'accident, l'événement catastrophique) en événement.

L'événement est appelé à se construire, à se déconstruire et à se reconstruire avec le récit. La frontière entre l'événementiel et le non-événementiel ne peut donc jamais être tracée de manière absolue. C'est ainsi que divers auteurs ont formulé des concepts comme le « quasi-événement » (Ricœur) intervenant dans une « quasi-intrigue ». Les quasi-événements ou non-événements

sont des composants de la vie quotidienne qui ont un effet structurant sur un temps (biographique) long. À titre d'exemple, une lecture bouleversante ou une remarque appréciative par un(e) enseignant(e) peuvent « faire événement » pour le sujet-acteur, ou encore, la réalisation d'un projet ou d'un rêve. C'est à cette deuxième grande catégorie d'événements que l'on peut rattacher les « événements psychologiques » (BRIM et RYFF, 1980). Comme l'a souligné Goubier-Boula, l'événement est « l'un des piliers constructeurs et un facteur de l'organisation psycho-affective et relationnelle » (GOUBIER-BOULA, 1994, p. 12).

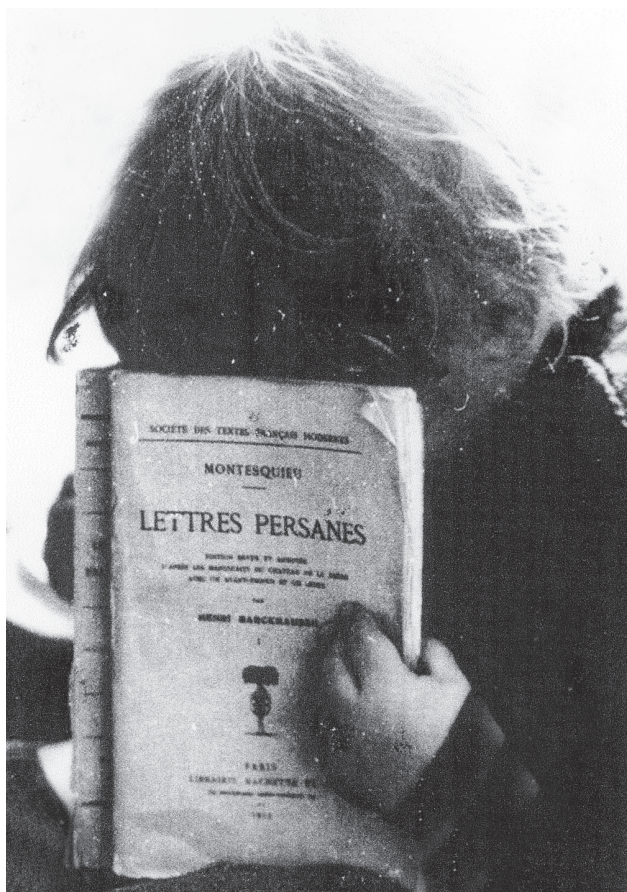
Je porterai une attention particulière à ce type spécifique d'événement qui est souvent de l'ordre du détail, qui « arrive » dans la vie quotidienne et qui fait sens pour le sujet-acteur dans l'univers de l'écrit. En sus de l'évaluation subjective de l'événement par le sujet-acteur, le parcours autobiographique dans l'univers de l'écrit dépendra notamment : « [...] de la qualité et de la spécificité de l'intensité des événements, de la répétition de ces événements et du moment particulier de ces événements dans l'histoire du [système] sujet-acteur » (GOUBIER-BOULA, 1994, p. 28), auxquels il faut ajouter la rétroaction des événements sur le cycle de vie (HOUDE, 1999, p. 347).

Pour construire cette réflexion, j'ai comparé le parcours autobiographique de deux groupes de sujets-acteurs québécois dans l'univers de l'écrit, au cours de trois étapes de vie : la petite enfance, l'enfance et l'adolescence et ce, en tentant de répondre à la question suivante : « La prise en compte des événements permet-elle de mieux comprendre le parcours biographique des uns et des autres dans l'univers de l'écrit ? » ¹

ÉCRITURE ET PÉRIODES DE LA VIE

Les parents jouent un rôle déterminant dans l'appropriation de l'écrit. Leur formation, leur participation au marché de l'emploi et leur niveau de revenus constituent des indices sociologiques importants pour comprendre leur rôle en tant que personnes significatives de l'univers de l'écrit. Leur impact sera différent selon les âges de l'enfant.

> **La petite enfance** s'étend de la naissance à l'entrée dans le système scolaire, vers 5 ans. Et des événements



du parcours biographique de cette période précoce ap-

paraissent déjà perturbateurs eu égard au rapport à l'écrit.

Le milieu familial constitue pendant cette période le premier réseau d'apprentissage des sujets-acteurs. Les liens sociaux, d'emblée affectifs, comprennent aussi une composante cognitive. Le plaisir et le bien-être ressentis par l'enfant à travers ces liens alimentent le désir d'apprendre² et constituent le début d'une pensée personnelle vis-à-vis de la lecture et de l'écriture, autant d'événements pour le sujet-acteur dans l'univers de l'écrit. De plus, cette présence de l'écrit dans le milieu familial constitue, de l'avis de nombreux auteurs, un atout essentiel pour les apprentissages scolaires ultérieurs. Ainsi l'enfant développe le goût de lire et d'écrire en s'identifiant à des lecteurs-scripteurs qui comptent pour lui ou en tentant de les imiter.

> **L'entrée dans le système scolaire** constitue ensuite un événement marquant du parcours biographique dans l'univers de l'écrit. Le défi de ce passage pour le sujet-acteur en construction réside en grande partie dans la possibilité de produire du sens à partir de son expérience de deux espaces sociaux hétérogènes : la famille et l'école. Les ruptures vécues à l'école s'ajoutent à celles de l'espace familial.

Comme Besse (1995, p. 91) le souligne : « L'appropriation [de la lecture et de l'écriture] se consolide par une « socialisation » des conduites de lecture et d'écriture et s'étaye de la rencontre active de l'autre. » Trois éléments liés à la sociabilité contribuent à différencier le parcours biographique des sujets-acteurs dans l'espace scolaire au primaire : l'influence déterminante des enseignant(e)s, la qualité des rapports avec les pairs et les comportements déviants d'un certain nombre de sujets-acteurs.

L'apprentissage de la lecture et, plus encore, de

l'écriture, se distinguent de l'apprentissage de la langue orale en ce qu'ils requièrent un effort de la part de l'apprenant (GOMBERT, 1993). Comme le souligne Vygotski (1997), « une motivation, un besoin » sont des préalables au développement du langage écrit. Besse (1995) soutient de plus que l'enfant commence à apprendre lorsque, dans un contexte qui a du sens pour lui, il peut se forger ou recueillir des réponses à ses interrogations.

Les espaces sociaux sont également porteurs de multiples représentations de l'écrit, potentiellement contradictoires. Ces représentations président aux conduites concrètes des sujets-acteurs.

En bref, l'approvisionnement à l'espace scolaire constitue l'élément central de cette deuxième étape de l'expérience des sujets-acteurs et sous-tend la poursuite de la familiarisation avec l'univers de l'écrit. Le nombre et la gravité des événements marquants, de même que les conditions de vie, à la maison et à l'école, ainsi que le type de cursus scolaire marquent le parcours biographique dans l'univers de l'écrit à cette étape de vie. Le parcours biographique est de plus marqué par la qualité des relations avec les membres de la famille, les enseignant(e)s et les pairs. La construction et le bien-être des sujets-acteurs des deux groupes en sont tributaires. La dimension affective du rapport à l'écrit et la dimension cognitive, notamment les significations accordées aux activités prescrites de l'écrit et les difficultés d'apprentissage, interagissent étroitement et influencent les pratiques de lecture et d'écriture.

> **La période de l'adolescence** permet aux sujets-acteurs de décoder de plus en plus précisément la réalité concrète dans laquelle ils baignent, de prendre davantage une place comme acteur social et, dans l'univers de l'écrit, de développer leur autonomie en tant que sujet lecteur et scripteur. Le réseau social se transforme, no-

tamment les relations avec les parents. Les pairs jouent, quant à eux, un rôle également actif dans l'appropriation de l'écrit.

L'entrée à l'école secondaire, événement marquant du cursus scolaire, introduit à elle seule des changements majeurs dans le parcours biographique des sujets-acteurs au niveau des relations avec les enseignant(e)s ou les pairs, ou par les ruptures introduites dans le réseau d'amis. Cette nouvelle étape exige donc de la part des sujets-acteurs une grande capacité d'adaptation. Certain(e)s enseignant(e)s jouent alors un rôle névralgique, soit dans l'éveil d'intérêts spécifiques à l'égard de l'écrit, soit, au contraire, stigmatisent des expériences d'échec et de désinvestissement.

À l'opposé, les pratiques de lecture et d'écriture autonomes prennent une place grandissante dans la vie de certains sujets-acteurs. La lecture peut constituer une activité régulière et plaisante, voire intense. Parfois, ces expériences intenses de lecture suscitent l'intérêt pour l'écriture. La lecture facilite de plus une réflexion sur l'écrit et permet à titre d'exemple de comprendre les caractéristiques littéraires de l'écriture. Quelques adolescents pratiqueront à la fois l'écriture légitime et l'écriture ordinaire³ (BESSE, 1995). En tant que pratique d'écriture ordinaire et autonome, le journal intime permet de s'exprimer librement tant dans le contenu que dans la forme. D'autre part, une majorité de ces adolescents correspond avec des amis ou des membres de leur famille. La moitié d'entre eux écrit des poèmes ou des textes humoristiques qui reflètent leurs états d'âme et leur permettent de sublimer leurs désirs. Ces activités meublent des nuits d'insomnie. Mais c'est d'abord à l'école que les adolescents s'initient à ces pratiques d'écriture.

Ces pratiques en appui à la lecture et l'écriture viennent soutenir la réussite scolaire et la construction iden-

titaire des sujets-acteurs concernés. Ils peuvent s'engager entre autres dans des activités de théâtre, de réalisation de films, d'organisation d'événements étudiants, de production du journal de l'école. Ils fréquentent, de plus, la bibliothèque. À travers la musique, ils découvrent également la production de chansonniers et de poètes francophones.

> Un événement marquant pour l'entrée dans l'âge



« *L'attrait vers la lecture.* »
« jeune adulte ». Je conclus cette présentation comparée du parcours biographique des sujet-acteurs dans l'univers de l'écrit par la mention d'un événement structurant du parcours⁴ dans l'univers de l'écrit à l'entrée dans la vie adulte au Québec.

La sortie de l'école secondaire, ou plutôt l'obtention du diplôme d'études secondaires pour les jeunes Québécois –

du bac pour les Français –, représente un événement social marquant du cursus scolaire. Ceux qui échouent peuvent toujours, malgré des expériences pénibles à l'école secondaire, persévérer dans une démarche d'apprentissage scolaire et tenter un retour aux études par la voie de l'éducation des adultes. Près des deux tiers d'entre eux le refusent. Le motif général de ce refus apparaît paradoxal : ils n'ont pas acquis les connaissances de base nécessaires ! On les guide alors vers un organisme d'alphabétisation populaire : *La Boîte à lettres de Longueuil*. Cette démarche reçoit l'appui de certains parents.

RETOUR À L'ÉVÉNEMENT

C'est ma pratique des histoires de vie qui m'a amenée, dans la foulée de la perspective ethno-sociologique développée par Bertaux (1997), à m'intéresser aux événements marquants qui balisent d'abord la ligne de vie, premier repère d'une démarche autobiographique et, par la suite, à l'effet structurant des événements dans l'ensemble du parcours de vie. Cette perspective analytique tend davantage vers une objectivation de l'événement. À la limite, certains critères permettent au chercheur de décider *a priori* de l'importance de l'événement, indépendamment de ses répercussions subjectives (LEGRAND, 1993). À titre d'exemple fort pertinent pour le propos actuel, Legrand cite l'abandon des études à un âge précoce... Ce type d'analyse décentre l'événement vers l'ordre social, et ce que celui-ci a de consistance objective propre. En quelque sorte, dit en bref Legrand, l'événement s'échappe vers le social, chemine en lui et de là, est susceptible de faire retour sur l'individu.

Tous les jeunes avec lesquels j'ai travaillé ont vécu des événements marquants dans l'une ou l'autre étape de vie. Or un cumul d'événements marquants, d'une

étape de vie à l'autre, voire à l'intérieur de chaque étape, structure plus particulièrement le parcours biographique des jeunes de certains dans l'univers de l'écrit. Plusieurs de ces événements, tant dans l'espace familial que scolaire, revêtent une intensité dramatique particulière. Ce cumul dans les deux espaces apparaît assez nouveau dans la documentation scientifique, tant par l'intensité avec laquelle les sujets-acteurs vivent ces événements que par leurs relations multiples dans l'expérience des sujets-acteurs, particulièrement prégnantes au niveau affectif.

Une autre perspective analytique, déployée dans des univers théoriques divers, s'appuie sur l'importance accordée par le sujet-acteur à l'événement, voire à ce qui fait événement pour lui. Ici encore, tous les sujets-acteurs ont vécu des événements, qui n'ont pris leur sens qu'ultérieurement dans leur parcours. Or, l'importance de l'affectif dans ce qui fait événement pour le sujet-acteur dans l'univers de l'écrit apparaît ici originale du point de vue de la production de connaissances sur l'appropriation de l'écrit. Je prends comme exemple toute l'importance que les jeunes auteurs de récits ont accordé aux difficultés éprouvées dans leurs relations avec les pairs, tout autant qu'avec les enseignant(e)s. Pour les jeunes peu ou pas à l'aise avec l'écrit, ces difficultés ont fait événement et ont eu de multiples incidences sur leurs pratiques de lecture et d'écriture.

Dans une perspective systémique, le ou les événements peuvent ainsi être considérés comme des perturbations qui favorisent de manière imprévisible les tra-

jectoires et les pauses d'un système. Dans ce sens, dit Edgar Morin, « les systèmes les plus complexes sont des structures d'accueil de plus en plus ouvertes à l'événement et des structures de plus en plus sensibles à l'événement » (GOUBIER-BOULA, 1999, p. 21). Paradoxalement, les événements, de quelque type qu'ils soient, représentent des occasions de

construction identitaire pour le sujet-acteur.

Dans ce qui précède, j'ai tenté de montrer l'intérêt de cette piste de réflexion pour mettre en lumière la marge de manœuvre dont disposent les sujets-acteurs pour faire quelque chose de ce que l'on a fait d'eux, selon la formule de Sartre, en combinant des éléments-événements qui renvoient à différents niveaux sociaux : au niveau *micro* (les problèmes de santé à un bas âge ou la dyslexie, à titre d'exemple, qui affectent le sujet-acteur dans son intégrité corporelle), au niveau *meso* (la séparation des parents, le cheminement scolaire et la reconnaissance par un(e) enseignant(e), à titre d'exemple) et au niveau *macro* (les politiques scolaires et le cheminement particulier d'un(e) élève, à titre d'exemple).

DANIELLE DESMARAIS

Professeure à l'école de travail social de l'université du Québec à Montréal – desmarais.danielle@uqam.ca.

1. Les données de cet article proviennent de deux sources principales : cf. DESMARAIS (D.), 2003, ainsi que AUDET (L.), 2002. NDLR : pour une question de place ne seront présentées ici que les remarques générales, l'article complet est présent sur le site

Il y a un mouvement, ascendant. Il peut devenir un mouvement de plus en plus complexe, mais toujours en mouvement. C'est un mouvement, ascendant. Il peut devenir un mouvement de plus en plus complexe, mais toujours en mouvement.

www.frip.com/lani-bayle.html (cliquer sur le titre de l'article à l'emplacement présentant le sommaire de cette revue).

2. Plusieurs auteurs affirment même que les adultes significatifs créent le désir d'apprendre chez l'enfant.

3. La première se rencontre dans le cadre scolaire et renvoie à l'écriture normative où il faut porter une attention particulière aux règles de grammaire, d'orthographe, de syntaxe et à la construction de textes. Le deuxième type d'écriture renvoie au journal intime et à la correspondance.

4. Pour une présentation plus exhaustive, voir DESMARAIS (D.), « Parcours biographiques dans l'univers de l'écrit » in BÉLISLE (R.) et BOURDON (N.), *Les Univers pluriels de l'écrit*, (sous presse).

† BIBLIOGRAPHIE

AUDET (L.), DANEAU (S.), DESMARAIS (D.), DUPONT (M.), LEFEBVRE (F.) et TROTTIER (É.), *L'Appropriation de la lecture et de l'écriture : comprendre le processus et accompagner sa redynamisation. Une recherche-action-formation en alphabétisation populaire*, La Boîte à lettres de Longueuil, 2002.

BERTAUX (D.), *Les Récits de vie*, Paris, Nathan université, 1997.

BESSE (J.-M.), *L'Écrit, l'école et l'illettrisme*, Paris, Magnard, 1995.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE), *Les Élèves en difficulté de comportement à l'école primaire*, version abrégée, Québec, 2001.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE), *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours*

scolaires stimulants pour tous les jeunes, Québec, 1999.

http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/dif_curr.pdf

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE), *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec, 1999.

DESMARAIS (D.), « Parcours biographiques dans l'univers de l'écrit » in BÉLISLE (R.) et BOURDON (N.), *Les Univers pluriels de l'écriture*, Presses de l'université Laval, Sainte-Foy, (sous presse).

DESMARAIS (D.), AUDET (L.), DANEAU (S.), DUPONT (M.), et LEFEBVRE (F.), *L'Alphabétisation en question*, Outremont, Éditions Quebecor, 2003.

GOMBERT (J.-É.), « Formalisation de la langue et manipulation de l'écrit » in *Lecture/écriture : acquisition : Les actes de La Villette*, Nathan, 1993, pp. 241-252.

GOUBIER-BOULA (M.-C.), *Vie familiale et événements*, Lausanne, 1994.

GOUPIL (G.), *Les Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2^e édition, Montréal, Gaétan Morin éditeur, 1997.

GRÉGOIRE (G.), *Atlas : région de Montréal : premières explorations*, Institut national de la recherche scientifique-Urbanisation, Montréal, 1999.

HOUDE (R.), *Les Temps de la vie. Le Développement psychosocial de l'adulte*, Montréal, Gaétan Morin éditeur, 1999.

LEGRAND (M.), *L'Approche biographique. Théorie, clinique*, Paris, Desclée de Brouwer, 1995.

PINEAU (G. et M.-M.), *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*, Paris et Montréal, Édilig et Éditions Saint-Martin, 1983.

VYGOTSKI (L.), *Pensée et langage*, 3^e édition, Paris, La

LA THÉORIE DE LA BASCULE

HOUDE RENÉE, Ph. D., professeure au département de communication, université du Québec à Montréal. Un événement survient, il passe inaperçu. Quelques années plus tard, il semble avoir travaillé notre vie comme une goutte d'eau fissure un rocher. Pourtant sur le coup... Un autre événement surgit; il a l'impétuosité des tornades. Comment comprendre? Que comprendre? Sur le coup, on perd pied, on se cabre. Quelques années plus tard, l'événement a parfois repris place dans le cours de notre vie. D'autres fois, il fait office de point de rupture des eaux. Nous apprivoiserons ensemble ce que ce titre recèle, du point de vue des idées en développement psychosocial de l'adulte, en espérant que ceci nous aide à nommer notre expérience.

BASCULE est un mot bien évocateur : drôle et déstabilisant. Théorie est un mot plus sérieux, imposant et abstrait.

Un événement survient, il passe inaperçu. Quelques années plus tard, il semble avoir sculpté notre vie comme une goutte d'eau fissure un rocher. Pourtant sur le coup, rien ne laissait penser qu'il aurait un tel impact sur la trajectoire de notre vie.

Un autre événement surgit; il a l'impétuosité des tornades. Que comprendre? Sur le coup, on perd pied, on se cabre. Quelques années plus tard, cet événement fracassant a parfois repris place dans le cours de notre vie. D'autres fois, il fait office de point de rupture des eaux.

Mon but est d'apporter quelques éléments théoriques aux bascules de la vie. Nous apprivoiserons ensemble ce que ce titre, « La Théorie de la bascule », recèle, en faisant un détour du côté des idées en développement psychosocial de l'adulte, espérant que ceci nous aide à nommer notre expérience. Je pense que le désarroi individuel contemporain signe la défaite des approches déductives, rationnelles et scientifiques en matière exis-

tentielle. Bref, il signe la capitulation de bien des « ismes ».

Cherchons donc ce qui peut nous permettre de comprendre que les bascules sont aptes à nous écraser autant qu'à nous propulser. Cherchons comment, à l'intérieur d'une vie, l'événement-bascule d'abord vécu comme catastrophe devient, avec le temps, un défi. Catastrophe et défi seraient-ils le recto et le verso de la médaille? Pour cela, tentons une notion (plus qu'une définition), suivie d'une description des bascules; ensuite nous considérerons la dynamique sous-jacente aux bascules, puis demanderons aux contes quelques clefs, espérant que... *la bobinette cherra*.

TOUT N'EST PAS BASCULE. MON ENQUÊTE.

n Le rituel de la bascule à l'anniversaire de naissance

Je veux d'abord faire écho à ce qu'a dit Anne-Marie Riss¹ en faisant référence à l'acception québécoise du mot « bascule », recensée dans le dictionnaire québécois de la langue française.

Oui, chez nous on donne et on reçoit la bascule quand on fête l'anniversaire de naissance. Je me souviens d'avoir reçu la bascule quand j'étais fillette et même adolescente. Je me souviens aussi de l'avoir donnée à mon frère et à ma sœur, à mes cousines également. C'était une pratique fréquente.

On prenait la personne fêtée, en ayant soin de bien la tenir, qui par la tête, qui par les épaules et les bras, qui par les jambes, qui par les côtés. Les parents intervenaient : « Attention à ne pas lui faire mal » – et tous ensemble, on la soulevait du sol dans les airs et on la ramenait le cul sur le sol car il était important que le derrière touche bien par terre. Chaque élan vers le ciel et sa retombée comptaient pour une année. Tout le monde clamait : « Un... deux... trois », et ainsi de suite. On aurait pu croire à des matelots qui hissaient une grand voile. La personne fêtée trépi-gnait, geignait, criait, plaisir et crainte entremêlés. Et ceux qui la fêtaient prenaient un malin plaisir à célébrer les années cumulées : tout le monde, oncles et tantes, grands-parents, scandait les chiffres à l'unisson. Parvenus à l'âge atteint par la personne fêtée, quelquefois en ralentissant le tempo pour accentuer l'élément de surprise, on ajoutait : « Et une de plus, pour la chance ! », la soulevant une dernière fois. On s'amusait. On riait. On faisait la fête.

Ce n'est qu'en y réfléchissant maintenant que je comprends que la bascule scellait une victoire sur le temps dont tous se réjouissaient.

En ajoutant un battement de plus, tous conjuraient le destin (le bon Dieu) d'être favorable à la personne fêtée, et de lui prêter vie pour cette année qui commençait.

Le battement entre le ciel et le sol prête à de belles songeries : et hop pour l'aspect aérien, et vlan pour la dimension terrienne. L'envol a besoin de l'enracine-

ment. L'enracinement a besoin du souffle, de l'inspiration, de l'air. La dialectique des racines et des ailes.

La bascule s'avère être une pratique de liminalité qui fait le pont entre le passé et le futur, lie la vie vécue et la vie à vivre, l'inscrivant dans le seul lieu directement et immédiatement tangible : le *punctus* du moment présent, ce point qui avait fasciné Thalès de Milet et qui – en dépit des enjambées de la mémoire et des dérives de nos projections – demeure l'ancrage central de toute vie. Hors du présent, ni réminiscences ni projections possibles.

C'était donc un rituel qui marquait le passage de temps. Qui célébrait le mystère du temps et de la finitude humaine. Dans l'élan de la fête, le caractère tragique de ce rituel joyeux était occulté, du côté du grand fleuve « oublié ». Nous étions vivants, partageant la *vi-vance* d'une vie. Et la complicité était joyeuse. Délibérément joyeuse.

n Usage contemporain du mot bascule

« Sa vie a basculé », lit-on dans les journaux, entend-on dans les conversations. Le mot bascule est d'usage aujourd'hui dans la vie quotidienne. Ce que ce terme évoque spontanément est proche du signifié généralement accepté, du moins si je m'en remets à cette enquête informelle faite auprès des gens que j'ai rencontrés récemment.

Je leur ai demandé : « En entendant ces mots « les bascules de la vie », qu'est-ce que cela évoque pour vous ? »

– C'est quand notre vie prend un virage et tourne dans une autre direction.

– Bascule, ça veut dire cul bas, tête par-dessus cul, retournement, revirement. Dans le canton de Vaud, on dit : « Il a fait cupesse », ce qui peut aussi signifier qu'il a fait faillite.

– L'image qui me vient en entendant le mot bascule,

c'est celle du landau à bascule du nouveau-né et de la chaise à bascule du grand-père.

L'idée de retournement, de virage, de culbute, de secousse y est fortement associée. Entre le virage et la culbute, il y aurait donc des bascules d'intensité et d'amplitudes différentes.

ÉVÉNEMENT DE VIES ET BASCULES

À l'intérieur du développement adulte, il n'existe pas comme telle de théorie de la bascule, mais bien des éléments de théorisations. D'une part, les bascules de vie sont liées aux transformations de la vie adulte, périodes sensibles de développement qui comportent des enjeux précis et portent autant sur la structure de vie que sur la psyché; elles ont nom : l'entrée dans le monde adulte, le mitan et la vieillesse. D'autre part, les bascules de la vie ont des liens avec les événements de vie. Ce sont ces liens entre événements et bascule que nous examinerons ici. Qu'est-ce que nous pouvons retenir des réflexions faites sur les événements de vie par les théoriciens du développement psychosocial de l'adulte, quand on les met en rapport avec les bascules de la vie?

Si on pose la question de savoir quels sont les événements de vie susceptibles de déclencher des bascules, on peut examiner la question d'une manière objectivante, et alors étudier trois caractères de l'événement : son imprévisibilité, son potentiel *stresseur*, enfin sa connotation positive ou négative.

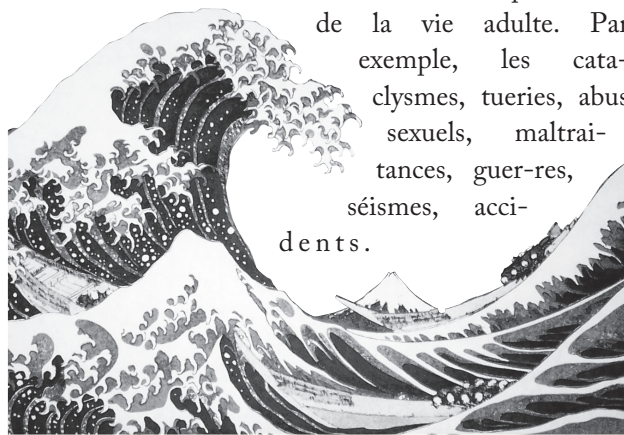
Un point de vue objectivant

Certains chercheurs se sont interrogés sur le caractère prévisible des événements de vie. Ainsi, l'idée que les crises de la vie adulte sont provoquées par les événements qui ne font pas partie de l'horloge sociale, ou qui lui sont a-synchrones, a été développée par

B. Neugarten. Neugarten a proposé l'idée d'un cycle prévisible de la vie adulte, ce cycle décrivant les événements de vie et les rôles attendus d'une personne en fonction de son âge et de son sexe, dans une société donnée et à un temps historique de cette société. Elle a défini le concept d'horloge sociale (1976) comme étant « une table de temps présente socialement et qui ordonne les événements de vie majeurs ». Il y a donc des événements prévisibles de la vie adulte, ce qui permet à chacun de jauger sa vie et aussi celle des autres, à l'aune de cette table de temps : par exemple X est ou n'est pas en âge de se marier, de prendre sa retraite, etc.

Pour Neugarten, dans la mesure où l'événement qui survient dans une vie est synchrone par rapport à l'horloge sociale, il déclenche une période de transition de vie car l'anticipation de l'événement contribuerait à ce que la personne s'y adapte plus facilement. C'est dans la mesure où il ne l'est point qu'il déclencherait une crise, plutôt qu'une transition. Ce seraient donc les événements imprévisibles qui provoqueraient les bascules ou les crises.

Toutefois, plusieurs événements n'ont rien à voir avec les événements prévisibles de la vie adulte. Par exemple, les cataclysmes, tueries, abus sexuels, maltraitements, guerres, séismes, accidents.



La Vague de Katsushika Hokusai.

De même gagner à la loterie, recevoir un prix littéraire.

Positifs ou négatifs, ce sont des événements qui peuvent faire basculer une vie. (Ironie : je travaille à cet article tandis que le tsumani fait des ravages déments.)

Comment distinguer la transition et la crise ? Au moyen des trois critères suivants : le sens de la direction (ou les repères), le stress et l'anxiété. L'intensité et l'ampleur de la présence de ces trois critères permettent de comprendre que, dans la transition, le taux de stress est moins grand, le taux d'anxiété moins élevé et la perte des repères et du sens de la direction moins forte que dans la crise (BÉDARD, 1983).

D'autres chercheurs se sont interrogés sur le caractère *stresseur* des événements de vie, proposant de lister les événements en fonction de ce potentiel. Ils en arrivent ainsi à les classer selon leur caractère stressant, le plus stressant étant la perte du conjoint et ainsi de suite...

Par ailleurs, on a aussi réfléchi à la *connotation* (ou valorisation) positive ou négative de l'événement. Un voyage, un mariage, une promotion sont en général connotés positivement. Un décès, une maladie, négativement. Pourtant, des événements généralement connotés positivement, tels que la naissance ou l'adoption d'un enfant, le mariage, une promotion, peuvent devenir une catastrophe. Et des événements connotés négativement tels que la maladie, le divorce, les pertes physiques, un incendie, etc., peuvent devenir source de libération.

Comprendre le comportement d'une personne en établissant des comparaisons avec l'horloge sociale, en tenant compte du potentiel *stresseur* de l'événement ou encore de la connotation positive ou négative qui lui est

associée, apporte de l'eau au moulin de l'analyse mais s'avère insuffisant. Pourquoi l'événement déclenche-t-il une bascule dans la vie du sujet ? Qu'est-ce qui fait que la bascule écrase ou qu'elle propulse ? On touche ici les limites d'une perspective objectivante : ce seul point de vue ne suffit pas lorsqu'on tente de comprendre les bascules de la vie.

n Un point de vue subjectivant

En effet, la conscience humaine, si elle est toujours conscience de quelque chose comme l'a avancé Husserl, est toujours la conscience d'un sujet ; elle ouvre sur le monde en étant enracinée dans la subjectivité ontologique et psychologique d'un individu unique. Pour comprendre la bascule telle qu'elle est vécue, il faut changer notre regard de chercheur, d'intervenant, d'accompagnateur, et prendre en compte divers éléments : le répertoire adaptatif de la personne (incluant ses mécanismes d'adaptation privilégiés), sa résilience et les ressources du sujet (les siennes propres et celles de son réseau de soutien).

Pour comprendre les bascules de la vie du côté du sujet, il faudra donc comprendre la capacité de rebondir d'une personne et pour cela, faire appel à :

- Ses capacités d'adaptation : on se rappellera que le répertoire des comportements adaptatifs diffère d'une personne à l'autre et potentiellement, d'un temps à l'autre de son cycle de vie (VAILLANT, 1977).

- Sa résilience : en physique, la résilience est la propriété de certains matériaux à résister aux chocs. En psychologie, elle désigne la capacité d'une personne à se relever d'une épreuve et à aller de l'avant : elle dépend des alentours (voir les travaux de Boris Cyrulnik), de l'humour et du sens : « La personne résiliente n'est pas

invulnérable [...], la vision qu'une personne a d'elle-même ou de ce qui lui arrive [...] peut alourdir ou alléger le fardeau qu'elle porte. Un des récits préférés des personnes résilientes est la croyance, face à l'épreuve, que leur vie conserve un sens » (TALBOT (F.), 2004).

– Appliquer la formule de Hill : A --- B --- C ---
= D

L'événement (A) entre en interaction avec les ressources personnelles et le réseau de soutien du sujet (B) et prend sens à travers la signification (C) que le sujet donne à ce qui lui arrive (signification qui repose sur sa vision du monde, ses valeurs, son histoire de vie, sa personnalité). Ici, D symbolise la manière de vivre la bascule (crise ou transition). Je m'inspire ici de Hill (1966) que j'adapte librement.

Ces propos sont imprégnés d'une posture épistémologique qu'il m'importe d'élucider, celle de la phénoménologie (philosophique) qui postule que le sujet est le centre de son expérience et de son monde et qu'il est un *être-au-monde* ayant sa vision du monde (Heidegger, Merleau-Ponty); celle de la phénoménologie psychologique qui affirme le primat de la subjectivité et la capacité d'autodétermination et d'actualisation du soi de la personne (Maslow, Rogers); également celle de l'herméneutique selon laquelle le sens n'est pas donné mais à dévoiler (il ne s'agit donc pas de constructivisme) et pour qui : « Vivre est une tâche et non une donnée. » (Ricoeur)

Pour comprendre les bascules de la vie, un regard d'extériorité est insuffisant, et il faut adopter un regard d'intériorité, celui de la personne qui bascule. L'intervenant accompagne – on sait que l'accompagnement est un art –, avec sa propre subjectivité (expertise et expérience), une personne qui est un sujet.

Au moment où se produit l'événement, le sujet est aux prises avec ce qui lui arrive et avec sa manière de composer avec cet événement, qu'il decode d'une certaine manière, en lui donnant une certaine signification. Toutefois, cette signification est appelée à évoluer selon les temps de la vie. (Ici la rigidité et la fixité peuvent devenir les ennemis de la maturation.) Il peut donc y avoir un changement entre la façon dont les événements sont vécus et interprétés lorsqu'ils surviennent, et la signification que leur attribuera la personne quelques années plus tard. Par exemple, la perte d'un être cher peut être vécue comme un événement négatif au moment où elle se produit, mais peut être intégrée, avec les années et le travail sur soi, comme un événement qui aura eu des impacts positifs sur sa vie. La distance temporelle, l'*ipséité* narrative et le travail développemental d'intégrité ériksonnienne aident à donner du sens à ce qui nous est arrivé, à interpréter et à se ré-approprier son histoire.

Ce qui apparaît sur le coup comme événement fracassant, comme tornade, comme brique sur la tête, peut être vu autrement plus tard. Et ce qui apparaît anodin sur le coup peut s'avérer comme le lieu d'un virage important à une autre époque de notre vie. Pensons à un étudiant qui opte à 20 ans pour être assistant de recherche en philosophie plutôt qu'en littérature, ce qui affectera à long terme toute sa vie professionnelle.

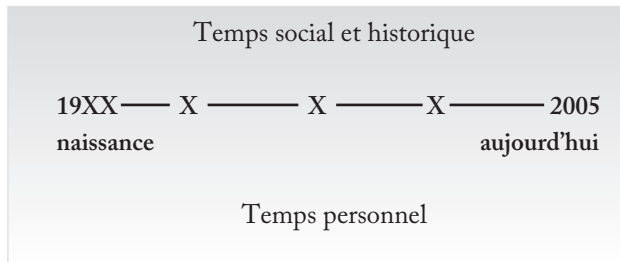
En conclusion, les événements-bascules ne surviennent pas *in vitro*, ils recoupent le processus développemental de la personne. De plus, le cours de la vie adulte n'est pas linéaire, il est sinueux et complexe. Ainsi les métamorphoses de l'âme humaine (Jung) sont enrichies par les crises normatives de la vie adulte (Erik H. Erikson décrit ces poussées de changement ontogé-

nétique dues à la maturation du *soma*, de la *psyché* et de l'*ethos*) et par les périodes de transition et de stabilité de la structure de vie (Levinson).

En vue de saisir davantage votre histoire de vie, voici un exercice que je propose : l'exercice de la ligne de vie

Indiquez les événements significatifs de votre vie dans la moitié inférieure.

Indiquez dans la moitié supérieure les événements socio-historiques qui ont eu lieu (dont vous vous sou-



venez) et qui ont eu un impact sur votre vie.

Faites une analyse, en vue de comprendre votre développement psychosocial, de votre trajectoire de vie.

Analysez chaque événement : était-il prévisible ? quel était son potentiel *stresseur* ? était-il connoté positivement ou négativement par moi (sur le coup ? maintenant ?)

Y a-t-il des recoupements entre ces événements et les grandes transitions de la vie adulte ?

Au moment où je fais cet exercice, quels événements sont des événements-bascules ? Était-ce le cas quand ils se sont produits ?

N.B. : On peut faire cet exercice en pensant à l'ensemble de sa vie. On peut également cibler la ligne de vie sur une thématique : mon parcours professionnel, le développement de ma vision du monde, mon histoire affective, mon évolution comme personne handicapée²

compte-tenu des changements sociaux (dans ma société).

LES BASCULES : DU CÔTÉ DE CARL G. JUNG ET DE MURRAY STEIN

Ne vous y méprenez pas. En lisant Jung et Stein, nulle part vous ne trouverez les termes « bascules de la vie », et encore moins une théorie explicite de la bascule. Pourtant si nous tentons de penser les bascules de la vie avec eux, leurs points de vue alimentent notre questionnement. Voyons comment l'individuation de Jung et la liminalité de Murray Stein apportent une lumière précieuse et féconde à la théorie de la bascule.

Les bascules de la vie, vues par Jung

Comment Jung nous aide-t-il à comprendre les bascules de la vie lorsqu'il décrit le réaménagement des forces psychiques à travers le processus d'individuation ?

Derrière la bascule, se love un processus largement inconscient qui dure toute la vie, mais qui est plus prégnant au mitan de la vie et qui fait que *le gland se transforme en chêne*, l'individuation. Ce processus est largement conflictuel – comme on le verra bientôt –, en dépit de sa finalité qui est l'unification de l'être, puisqu'il vise à ce que chacun devienne un in-dividu, i. e. une unité autonome, indivisible, et pourtant jamais achevée car, aux yeux de Jung, la totalité du Soi (qui englobe conscient et inconscient) dépasse le Moi (centre de la personnalité consciente). Pour s'individualiser davantage, chacun est appelé à rencontrer son *ombre* et à se confronter à sa *persona*.

L'*ombre* se compose de l'ensemble des personnages qui sont la contre-partie de la personnalité consciente, de l'ensemble de ce que le sujet ne reconnaît pas mais

qui le poursuit inlassablement. Autrement dit, l'ombre est le réservoir de possibilités d'un être, ce qui manque à la personnalité, ce qui aurait pu vivre et qui n'a pas vécu ; d'où l'importance de composer avec l'autre en soi.

La *persona* est cette dimension de l'être telle qu'il s'exprime en situation : l'autre a accès à ce que je suis à travers cette *persona* (qu'on peut comparer au masque de l'acteur dans la tragédie ancienne, masque qui permettait à la voix de passer, de « sonner » – *per sonare*, littéralement sonner à travers). Par exemple, si vous m'aviez rencontrée sur une piste de ski de fond ou lors d'une fête de famille plutôt que dans la situation présente où je suis conférencière et vous auditeurs, ce sont d'autres dimensions de notre être qui eussent été mises en scène.

À travers les rôles, à travers le répertoire comportemental et communicationnel de chacun, la *persona* permet à la fois de se dévoiler tout en restant caché. Elle possède donc une dimension positive : porte d'entrée, seuil, accès, ouverture de soi et une dimension négative en tant qu'elle est aussi façade, voile, enveloppe. Modulation de la personnalité en fonction de la situation, la *persona* a une fonction éminemment communicatrice, puisqu'elle est une formation de compromis entre l'individu et la société.

L'événement déclencheur met en échec la *persona* qui, quoiqu'elle avait exercé jusqu'à maintenant une fonction adaptative, se révèle moins adéquate, moins pertinente, moins prégnante. La dimension « corset » de la *persona* prend le dessus sur sa dimension adaptative car d'autres parties vitales, tapies dans cet envers de soi, cet autre du « Je est un autre », remue, remugle, bref pointe du nez. Cet amour-ci ne convient plus. Ce travail-ci ne convient plus. Cette structure de vie ne

convient plus. Enserrement, étou. L'événement-bascule nourrit la crise développementale et accentue l'individuation. Les points de repères, si sécurisants jusqu'alors, font défaut : système de valeurs, image de soi, sens de la vie ne nous sont plus route ou sentier, mais déroute et forêt. La vie de la personne semble basculer. On pourrait dire que la *persona* fait cupesse, fait faillite. La rencontre de la *persona* avec l'ombre entraîne le conflit. Pour Jung, ce conflit est source de vitalité et de régénérescence. C'est, pourrions-nous dire, une façon de devenir contemporain de soi-même, de son âge, de son être, bref de se mettre à jour face à son propre



« La rencontre de la *persona* avec l'ombre... »
vieillesse. On notera que cette pensée jungienne est – en partie – dans la filiation de la philosophie d'Héraclite, qui postulait que le conflit est la mère de toute chose.

Jung – dont on sait qu'il a connu une crise du milieu importante – ne parle pas de l'extérieur de lui-même,

mais en toute expérience de cause : « Ce qui était vérité au matin de la vie, devient mensonge en après-midi », nous dit-il, insistant sur le fait que l'éclairage du soleil change constamment depuis l'aube jusqu'au crépuscule, obligeant l'être humain à changer son regard. La lumière du midi n'est pas celle du matin ni celle de la fin de la journée. La métamorphose de l'œil est complice de la métamorphose du récit que chacun fait de sa vie. L'identité narrative repose sur la trame de la transformation développementale. La tapisserie du récit colmate le discontinu, l'errance, les soubresauts.

Pour Jung, le but de l'individuation est de libérer le Soi des fausses enveloppes de la *persona*, ce qui exige de se mettre à l'écoute de son inconscient. Pourtant tous les événements-bascules, en tant que déclencheurs, ne conduisent pas nécessairement à une plus grande individuation. Autrement dit, toutes les résolutions de la crise ne sont pas positives. En effet, la bascule peut déboucher sur un renforcement de la *persona* de manière régressive plutôt que progressive; alors, l'individu consolide une attitude orientée vers la *persona* plutôt que vers le Soi, lui causant du dommage. Ceci entraîne une moins grande vitalité, une moins grande actualisation de Soi. On pourrait faire un lien avec la parabole du jeune homme riche qui n'opte pas pour la transformation. Toutefois, la blessure infligée à la personnalité et la souffrance qui l'accompagne peuvent déboucher sur un plus être, ce qui est le sentier de la maturité.

À long terme, cette rencontre de la *persona* et de l'*ombre* favorise l'individuation et conduit, dans les meilleurs cas, vers une plus grande actualisation de soi. Pour Jung, l'individuation est très active au mitan de la vie car une profonde modification de l'âme humaine se produit : les opposés inconscients (*animus* et *anima*,

création et destruction, etc.) émergent, ce qui est une source de renouveau. Il y aurait donc des bascules normatives, liées aux changements, et qui viennent avec le vieillissement.

n Les bascules de la vie, vues par Murray Stein

Comment, de son côté, Murray Stein, qui est, rappelons-le, psychanalyste jungien, nous aide-t-il à comprendre les bascules de la vie? Comme le homard mue et change de carapace, ainsi l'être humain fait face aux grandes transitions de la vie : adolescence, entrée dans le monde adulte, mitan et vieillesse. Or toute expérience de transition implique une expérience de liminalité.

La théorie de la liminalité du point de vue psychologique contribue à décrire la dynamique des bascules. Elle s'inscrit dans la foulée des idées de Turner et Van Gennep, des anthropologues-ethnologues qui se sont intéressés aux rites de passages et aux personnages liminaux dans une société. Murray Stein la transpose dans un registre psychologique lorsqu'il décrit notamment la crise du mitan.

La dynamique des grandes transitions de la vie se saisit donc mieux à travers la liminalité de Murray Stein. En latin, le mot *limen* signifie seuil, passage, et en ce sens, la théorie de la liminalité met des mots et des concepts sur la métamorphose : avant, pendant et après le passage.

Lors des bascules, un travail de transformation et d'identité est à l'œuvre. Le *vieil homme* meurt et fait place à l'*homme nouveau*. Tout se passe comme si la personne touchait les frontières et les limites de l'être qu'elle s'est construites et qui, jusqu'ici, était adéquates pour composer avec la vie, avec sa vie. Il y a effritement de la *persona*. On dit souvent : « Elle a frappé un mur, il est anéanti. »

Un processus s'installe, fort complexe, que Murray Stein a décrit en trois phases : la séparation de l'ancien Soi, la phase de la liminalité proprement dite, la phase de la reconstruction du nouveau Soi.

Dans la phase de séparation, la *persona* s'effrite. L'organisation de l'être qui prévalait jusqu'ici se déstructure. Un processus de deuil psychologique s'installe, deuil qui demande d'accepter les pertes nécessaires, ce qui n'est pas toujours le cas. C'est à ce prix que le deuil devient libérateur car la désillusion peut être créatrice. Le fait de délaisser délibérément les parties tyranniques du rêve (et de l'idéal) rend plus léger. Bref, dans cette phase de séparation, l'âme se libère de son moi antérieur. Les liens avec Jung s'imposent : cette première phase décrit le conflit entre l'*ombre* et la *persona*, en montrant que la *persona* devient désuète : il faut, en quelque sorte, la remettre en question, voire s'en défaire.

Au cours de la phase de liminalité proprement dite, l'ego se sépare d'un sens fixe de quoi il a été.

La personne ne peut plus revenir en arrière, et sent qu'elle est rendue ailleurs sans trop savoir où. Le fait d'être perdu dans la forêt, un épisode qui fait partie de plusieurs contes, symbolise fort bien l'expérience de la liminalité. Le sentiment d'identité n'est pas au *focus*, ce qui s'exprime par une expérience de ballonnement, d'entre-deux, une perte de repères, des sentiments d'inconforts et de vulnérabilité. Le retour au moi antérieur n'est plus possible et une vulnérabilité accrue rend le sujet plus sensible à ses rêves, aux rencontres qu'il fait, aux synchronicités, à ses lectures. Sa vie est en effervescence. La liminalité est le pays des frontières entre l'ancien être et le nouveau. Pays de l'inconfort associé aux bascules, pays de douanes et de flou entre deux identités : je ne suis plus étudiante,

mais je ne suis pas encore cette professionnelle que je sentirai que je suis ; je ne suis plus travailleur dans telle institution, mais je ne me sens pas encore re-traité ; je ne suis plus marié, mais je ne suis pas encore veuf. Telles sont les espaces psychologiques des transitions de la vie, qui recèlent toujours une grande dose de liminalité.

Lors de la phase de reconstruction, Stein nous dit qu'on assiste au réveil de l'âme.

La personne réalise qu'elle est autre chose qu'une fonction et s'approche de son être, de son Soi. Elle sent de nouveau ce qu'elle veut, et éprouve sa nouvelle identité naissante. Elle a également le sentiment d'être plus complète, plus entière. Bref elle est sa nouvelle identité.

Stein comme Jung nous disent que les bascules de la vie peuvent activer le travail psychique de la transformation et ils nous expliquent que la perte des repères habituels, l'expérience d'indécision et la remise en question de sa vie peuvent ouvrir à un renouvellement de sa manière d'être et à une plus grande vitalité. Jung nous dit que le conflit entre la *persona* et son *ombre* invite à la rencontre de *Soi*, ce qui peut survenir lors d'une bascule. Stein nous rappelle que l'expérience de liminalité – si fréquente lors des bascules – est porteuse. On est loin d'une vision qui prône la gestion de soi et de sa vie, mais proche d'une invitation à une sagesse toute personnelle.

Jetons un bref coup d'œil du côté des contes, pour voir s'ils ont quelque chose à nous apprendre sur les bascules de la vie.

BREF INCURSUS DU CÔTÉ DES CONTES

n Dans les contes, dans la vie...

Les contes parlent des événements-bascules. Ils parlent aussi des trajets, des errances, des épreuves, des baumes.

Dans les contes : le roi tombe malade, il devient vieux, il y a une sécheresse, un cataclysme. Le petit Poucet perd sa route avant d'apprendre à semer des cailloux sur son chemin. La fille aux mains coupées erre à travers champs et forêts, son enfant emmaillottée sur sa poitrine, avant de retrouver ses mains d'argent. Blanche-Neige est endormie par la reine jalouse avant d'être réveillée par le prince. Cendrillon finit par se métamorphoser grâce au soulier qu'elle a perdu en route.

Et si tous ces contes nous permettaient de voir un peu plus clairement les bascules ?

Ils nous disent, comme nous l'avons découvert dans l'atelier que nous avons fait ensemble et qui portait sur « les bascules positives de nos vies », que souvent celle-ci est précédée/préparée par des bascules négatives. Comme si la perte était nécessaire !

– Je voudrais parler de ma nouvelle maison... trois ans plus tôt, j'ai perdu mon conjoint, j'ai dû déménager...

– Je voudrais parler de la naissance de ce quatrième enfant... qui fut une surprise pour notre couple et notre famille...

– Je voudrais parler de mon retour aux études, de ce DESS qui répond tellement à mes aspirations, alors que je venais de perdre mon emploi...

– Je voudrais parler d'un divorce libérateur que j'ai fait suite au cancer que j'avais eu. La maladie m'a rebranché sur mon désir d'être. Je voudrais surtout parler de ma rencontre avec moi-même...

Comment composer avec la bascule ? Les contes

nous parlent de ces temps d'errance : errements dans la forêt (Petit Poucet), contrées à traverser (la fille aux mains coupées), périodes d'inertie et de somnolence (temps de sommeil de Blanche-Neige), égarement sous le coup de minuit (Cendrillon). Ces temps d'errance correspondent à la phase de liminalité proprement dite, dont nous parle Stein. Ces temps d'errance sont, dans la vie, des temps d'arrêt. La traversée de la forêt est le symbole d'un voyage transformateur.

Comment mettre un baume sur les blessures ? Comment retrouver sa route ?

Les contes nous disent que... le remède qui chasse le mal – un oiseau, la tresse d'une femme, une chaumière habitée, un passeur affable qui nous aide à traverser à gué, un étang où la fille aux mains coupées retrouve des mains –, est toujours difficile à trouver. Ceci m'incite à poser la question suivante : qui dans ma vie, lors des bascules miennes, a été pour moi un oiseau, une tresse, une chaumière, un mentor, un étang ?

Les contes nous disent aussi que les bascules de la vie peuvent devenir un tremplin pour aiguiller et enraciner de nouvelles décisions. Décider est un processus complexe :

« En général, quelque chose tout au fond de notre être sait où il faut aller et ce qu'il faut faire. Mais il peut arriver que ce bouffon que nous appelons « JE » se comporte de façon si déraisonnable que la voie intérieure ne puisse pas faire sentir sa présence. » Marie-Louise Von Franz.

Les contes nous rappellent que nos décisions ne sont pas seulement raisonnables, ni rationnelles, qu'un courant de forces nous draine et nous anime. Ils nous invitent à saisir autrement les relations entre le rationnel et l'irrationnel, entre la pensée et l'intuition. Ultimement, ils nous invitent à établir un autre

rapport à l'inconscient. Comme le dit encore Marie-Louise Von Franz (p. 171) : « Il faut beaucoup de courage pour prendre l'inconscient au sérieux [car] afin que le processus d'individuation se réalise, nous devons nous soumettre consciemment au pouvoir de l'inconscient au lieu de penser à ce que nous devrions faire. »

Comme l'arbre croît par tâtonnements, ainsi les impulsions viennent de la totalité du Soi et non du Moi, d'un point de vue jungien.

Les contes nous disent enfin que la sagesse est ancrée dans des forces de vie et de mort qui nous portent et nous façonnent. Félix Leclerc a écrit dans une chanson : « C'est beau la mort, y'a plein de vie dedans. » Nous pourrions dire l'inverse qui serait tout aussi pénétrant : « C'est beau la vie, y'a plein de mort dedans. » Les bascules brassent les eaux d'Eros et Thanatos sans jamais parvenir à faire un partage définitif des eaux.

QUE CONCLURE ?

Concluons de manière provisoire puisque la théorie de la bascule est en émergence.

Il y a des bascules de la vie : certaines prennent l'allure d'événements-phares ou d'événements fondateurs. D'autres passent plus inaperçues mais n'en sont pas moins importantes à l'échelle d'une vie. Certaines sont renforcées par les enjeux développementaux auxquels toutes les personnes font face. Dès lors, considérer que les bascules de la vie ont quelque chose à voir avec les renaissances de la vie adulte fait du sens. Renaître pourrait signifier « accueillir le terrible pour ensuite mettre la main sur le tendre » (anonyme).

Les bascules ont un pouvoir écrasant et un pouvoir propulseur. Mais pas toujours en même temps ! De brique sur la tête, la bascule nous invite à faire *cupesse*...

pour voir les choses autrement, pour vivre autrement. Il est donc possible d'entrevoir les bascules comme des occasions de maturation.

La liminalité berce nos transitions, les grandes comme les petites. Comme les bascules, elle n'est pas toujours confortable. L'errance dans la forêt dure son temps.

Entre la lecture immédiate de sa vie au fur et à mesure qu'elle se déroule et la lecture a posteriori de son histoire de vie (la relecture de vie), le sens attribué aux événements de vie – incluant les bascules – se métamorphose.

nDeux pistes

J'ouvre en terminant deux sentiers de recherche :

Il y aurait toute une réflexion à faire sur les valeurs de notre société et la non-place qu'elle fait à la lenteur, à la souffrance, à l'indécision, au malaise, à la détresse, à l'incertitude, à la maladie, à la mort, à la gratuité, aux liens d'intimité profonde. Autrefois, des temps de retraite, de repli sur soi, de réflexion, de bilan, faisaient partie du calendrier. Autrefois la personne endeuillée portait le noir, un code social qui disait à tous qu'elle vivait un deuil.

Aujourd'hui, après une opération, après la perte d'un être cher, on demande à la personne de continuer de performer, de « fonctionner ». Ce qui autrefois était pensé par les philosophes est récupéré par les gestionnaires. On gère son temps, ses relations, sa vie. Le paradigme économique de la réussite envahit des sphères qui, à mes yeux, ne lui reviennent pas. À preuve : on parle de réussir sa mort ! Quelle drôle d'idée !

Il y aurait aussi place pour penser et articuler l'accompagnement des bascules. Je l'ai déjà dit : aider, c'est d'abord ne pas nuire. Et il arrive que notre accompagnement dramatise, ou ignore ou dénie ce que vit la personne accompagnée. Ou qu'il favorise le « sur-

place » de cette dernière. Comme le dit Cyrulnik : « Il ne suffit pas de dire son malheur pour que tout soit réglé. La réaction de celui qui entend le secret imprègne un sentiment dans le psychisme de celui qui se confie. C'est pourquoi le secret révélé peut aussi bien provoquer un soulagement qu'une torture. »

J'espère que cette réflexion aidera à mieux comprendre les bascules, à les voir autrement. Au total, si les bascules nous ramènent à notre désir d'être, chacun et chacune, ce sera déjà beaucoup !

RENÉE HOUDE,

Ph.D., professeure au département de communication de l'UQAM, Montréal, Québec (houde.renee@uqam.ca)

1. Cf « Bâculer... Laissons la bascule nous bousculer », pp. 15-17.

2. On pourra lire le magnifique mémoire de LE MAY (S.), « L'Han-

† BIBLIOGRAPHIE

BÉDARD (R.), « Crise et transition chez l'adulte dans les recherches de Daniel Levinson et de Bernice Neugarten » in *Revue des Sciences de l'Éducation*, IX (1), 1983, pp. 107-127.

CYRULNIK (B.), *Le Murmure des fantômes*, éditions France Loisirs, Paris, 2003, 227 pages.

HILL (R.), « Generic Features of Families in Crisis » in PARAD (H.-J.) (sous la dir. de), *Crisis Intervention Selected readings*, New-York, Family Service Association of America, 1963.

HOUDE (R.), « La Relecture de vie et l'intégrité » in *Le Récit biographique, De la recherche à la formation – Expériences et questionnements*, chapitre III, sous la direction de ROBIN (J.-Y.), MAUMIGNY-GARBAN (B.) et SOËTARD (M.), tome II, Harmattan, Paris, 2004, pp. 51-

62.

HOUDE (R.), « Habiter sa vieillesse » in *Revue québécoise de psychologie* vol. 4, n° 3, pp. 95-107.

HOUDE (R.), « Erik H. Erikson (1902-1994), le psychologue de la générativité » in *Revue québécoise de psychologie*, vol. 23 n° 2, 2002, pp. 255-267.

HOUDE (R.), *Les Temps de la vie, Le Développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de vie*, Gaëtan Morin éditeur, 1999, troisième édition, 449 pages.

HOUDE (R.), « À propos des différentes saisons de la vie adulte » in *La Différence*, Fides et Musée de la civilisation, Québec, 1995, pp. 114-149.

JUNG (C.-G.), « *The Stages of Life* » in CAMPBELL (sous la dir. de), *The Portable Jung*, New-York, Viking, (1971c1933), pp. 3-22.

LE MAY (S.), « L'Handicapée : une personne ! Construction identitaire et représentations sociales d'une personne atteinte d'une maladie évolutive. Récit et analyse d'un parcours personnel », présenté en vue de l'obtention de la maîtrise en communication, département de communication, université du Québec à Montréal, automne 2004, 129 pages d'analyse et 114 pages de récit.

NEUGARTEN (B.), « Adaptation and the Life Cycle », *The Counseling Psychologist*, 6 (1), 1976, pp. 16-20.

STEIN (M.), « *In Midlife, a Jungian perspective* », Spring Publications, Dallas, 1983, 149 pages.

TALBOT (F.), « La Résilience : l'art de se relever après l'épreuve » in *Vies à vies*, bulletin du service d'orientation et de consultation psychologique de l'université de Montréal, vol.16, n° 4, mars 2004, pp. 1-4.

VAILLANT (G.-E.), *Adaptation to Life*, Boston, Little Brown, 1977, 396 pages.

BASCULES DE VIES ET DATES ANNIVERSAIRES : ENTRE INCIDENCE ET COÏNCIDENCES

HESLON CHRISTIAN, psychologue des âges de la vie, chargé d'enseignement et chercheur associé à l'UCO d'Angers. Avec le roman d'inspiration autobiographique de Boissard, *Le Château de mon enfance*, nous aurons l'exemple d'une bascule biographique qui coïncide avec une date anniversaire. Nous interrogerons alors le « syndrome d'anniversaire ». Nous nous intéresserons ensuite à la question des incidences éventuelles de dates anniversaires marquantes sur diverses bascules biographiques. Cet examen s'appuiera notamment sur des témoignages concernant l'avancée en âge adulte. Nous concluons par les diverses modalités selon lesquelles les bascules biographiques elles-mêmes donnent ultérieurement lieu à des célébrations anniversaires.

L'ANNIVERSAIRE COMME TEMPS DE BASCULE

Pour interroger les interférences entre dates anniversaires et bascules de vie sans dérive numérologique ni fascination pour le caractère énigmatique des chiffres¹, nous rappellerons tout d'abord que l'étymologie fait de tout anniversaire un temps de bascule en lui-même : annus-versus, là où verse l'année (REY, 1992). Faisant à chaque fois basculer une année écoulée dans celle qui s'ouvre, l'anniversaire jalonne le temps vécu depuis l'événement qu'il commémore et suggère la symétrie réduction du temps qui reste à vivre². Il évoque en cela le mythique Janus, bifide gardien des seuils et des passages simultanément tourné vers le passé et l'avenir³. Ainsi, par-delà leur caractère anodin et convenu, les anniversaires ne semblent pas sans lien avec le thème de la bascule biographique. Les mémoires romancées de Boissard (1999) en offrent une illustration singulière :

« Au lendemain de son anniversaire, le monde avait basculé. La porte s'était entrouverte sur un front familial, un peu bombé.

— Bonjour, Claudette ! Mais quelle heure est-il ?

— Madame m'a dit de vous laisser dormir.

Un congé pour mon anniversaire ! avait-il alors pensé. Quelle chance !

— Préparez-vous vite, madame voudrait vous voir.

Il s'était habillé à la diable et, entendant le pas de sa mère dans l'escalier, il était allé vers elle, tout à la joie de ces vacances inattendues.

Mais elle avait une expression étrange.

— Je voulais vous expliquer quelque chose... avait-elle commencé. Votre papa était fatigué hier soir, il n'est pas venu dîner, vous vous rappelez ? Eh bien... ce matin... il s'est senti... moins bien... et maintenant... euh... votre papa... n'est plus.

— Ça veut dire quoi, n'est plus ?

— Ça veut dire... qu'il est parti...

— Mais parti où ? À Dijon ?

— Non... au Ciel... » (p. 18).

C'est ainsi que le jeune narrateur de ce récit de vie apprend le décès de son père au lendemain de ses 9 ans.

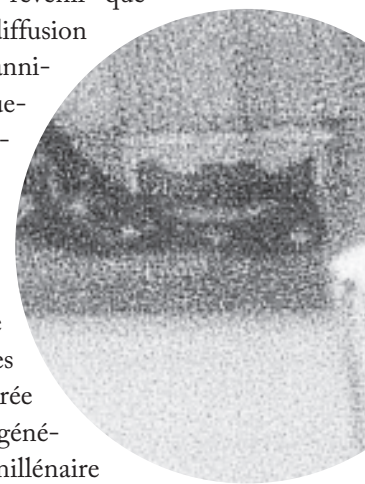
La suite du roman montre comment ses anniversaires successifs en resteront affectés, du fait de la dissonance entre le jubilatoire anniversaire de naissance et le tragique rappel du deuil du géniteur. La coïncidence dramatique génère ici logiquement son lot d'incidences ultérieures. Jusqu'à quel point une telle oscillation entre incidence et coïncidence caractérise-t-elle, au-delà de ce cas particulier, les relations entre anniversaires et bascules de vie ? La question sera traitée en trois points : discussion de la pertinence du syndrome d'anniversaire ; problématisation de l'oscillation entre incidence et coïncidence ; essai de modélisation de l'événement-bascule au regard de l'avancée en âge adulte en contexte postmoderne.

DU SYNDROME ANNIVERSAIRE À L'EFFET ANNIVERSAIRE

La question des interférences entre bascules de vie et dates anniversaires est le plus souvent traitée du point de vue du « syndrome d'anniversaire ». Largement promu en France depuis une décennie par Ancelin-Schützenberger (1993), ce syndrome concerne des épisodes psychosomatiques ou psychopathologiques survenus à la date anniversaire d'un événement traumatique antérieur, vécu par la personne elle-même (répétition biographique) ou encore par l'un de ses ascendants (répétition trans-générationnelle). Les propositions explicatives en termes d'« identification projective » (CICCONE, 1999) ou d'« objet partiellement symbolisé » (TISSERON, 1995) fournissent une base conceptuelle aux approches plus spéculatives de Bydlowski (1997), de Canault (1998) ou de Devroede (2002). Il n'en reste pas moins qu'un tel syndrome tend à confondre pure coïncidence et causalité effective. La

mise en garde quant aux « coïncidences exagérées » qu'émettent Broch et Charpak (2002) s'applique tout à fait au phénomène. D'une part, la probabilité que chacun des 365 jours de l'année corresponde à une date anniversaire généalogique s'accroît en augmentant simplement le nombre de générations prises en compte, jusqu'à approcher 100 % à la condition de remonter suffisamment loin dans le temps. D'autre part, le syndrome d'anniversaire ne retient que les coïncidences troublantes sans les comparer au taux d'absence de telles coïncidences dans l'ensemble de la population, ce que permettrait pourtant le test statistique du *Chi 2*.

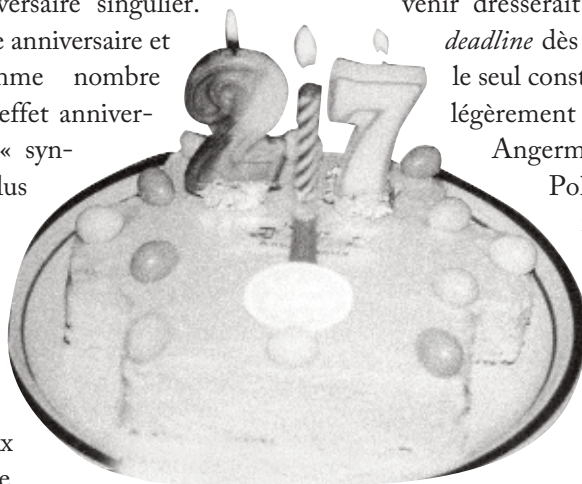
Le succès du syndrome d'anniversaire est dès lors significatif. Critiquable autant qu'incertain, il fascine toutefois et depuis peu. Quand Hilgard (1953) l'isolait voici un demi-siècle à propos du cas spécifique des décompensations psychotiques pour n'y revenir que ponctuellement (Hilgard, 1989), la diffusion et la généralisation du syndrome d'anniversaire témoigne surtout d'un engouement nouveau. D'un point de vue anthropologique, il semblerait ainsi que l'exaltation de l'anniversaire ait précédé de peu l'approche de l'an 2000. C'est d'ailleurs l'hypothèse que retient Johnston (1992) pour rendre compte du culte postmoderne des commémorations collectives. Préfigurée par la crainte d'un bug informatique généralisé, la bascule vers le troisième millénaire restera finalement marquée par les attentats du 11 septembre 2001. Dans ce contexte, le millénarisme du calendrier collectif pourrait bien interférer sur les relations qu'entretiennent les individus avec leurs anniver-



saires propres. C'est en tout cas à ce moment historique que Calle (1998) transforme ses anniversaires en œuvre artistique et que Kaïci (2000) fait des dates anniversaires biographiques un temps privilégié de rendez-vous avec soi-même... Si l'attrait pour l'anniversaire individuel a pour arrière-plan la bascule collective de l'an 2000, ce pourrait bien être parce que tout anniversaire constitue un temps de bascule, celle du *xxie* siècle venant redoubler celle de chaque anniversaire singulier.

Outre que cet attrait assimile anniversaire et commémoration⁴, il gomme nombre d'études antérieures sur l'« effet anniversaire »⁵ au profit du seul « syndrome d'anniversaire », plus fascinant mais moins étayé.

C'est ainsi que Chang et Huang (1996) mesurent une corrélation significative entre date anniversaire et jour du suicide pour deux tranches d'âges dans l'île de Taiwan : les jeunes et les vieillards. Barraclough et Shepherd (1976) vont dans le même sens pour les personnes âgées à partir de deux cent quatre-vingts deux suicides scandinaves : le *birth-day stress*, mis en évidence par trois études antérieures dans le mois de naissance et les trois mois qui suivent, augmente significativement le risque de suicide chez les plus de 75 ans. Wood (1987) confirme cette corrélation pour les 75-84 ans, avec pour les hommes une augmentation de 33 % des accidents cardiaques dans les trois jours qui précèdent et succèdent la date anniversaire. Si la corrélation est, par contre, infirmée pour les autres tranches d'âge, Phillips (1992) obtient un résultat éton-



Le syndrome de l'anniversaire.

nant du point de vue des genres. Il compare la mortalité naturelle des femmes et des hommes sur deux échantillons totalisant le nombre impressionnant de 2 745 149 cas⁶. Toutes causes de mortalité et tous âges confondus, les femmes décèdent significativement plus dans la semaine qui suit leur anniversaire et nettement moins dans la semaine qui précède qu'à n'importe quelle autre semaine de l'année. Chez les femmes, l'anniversaire à venir dresserait une *lifeline* basculant dans une *deadline* dès qu'il est passé. Pour les hommes, le seul constat est que leur mortalité augmente légèrement avant l'anniversaire de naissance.

Angermeyer et al. (1987), Greiner et Pokorny (1990) ou Lester (1997) affinent ces résultats :

- Les suicides des plus jeunes (avant 25 ans) et des plus vieux (après 75 ans) sont statistiquement corrélés à la date anniversaire de naissance, alors que ce n'est pas le cas aux autres âges ;
- La mortalité féminine est plus forte dans la semaine qui suit

l'anniversaire de naissance qu'aux autres semaines de l'année là où, pour les hommes, c'est l'accroissement des accidents cardiaques dans les trois jours avant et après l'anniversaire de naissance qui est significatif.

Par ailleurs, d'autres études concernent les répercussions des anniversaires sur l'avancée en âge adulte. Dillon et Jones (1981) analysent la représentation de l'avancée en âge dans deux cent quarante cartes d'anniversaire répertoriées en soixante-cinq thèmes (notion de perte, respect pour les plus vieux, invitation à cacher son âge, affirmation que les choses vont mieux

avec l'âge, etc.) pour conclure à un humour défensif face à la crainte de vieillir. Dans une perspective psychanalytique, Hull et al. (1993) font de l'anniversaire un rappel du premier « objet perdu » (la mère) pour expliquer l'exacerbation de la sensibilité féminine aux dates anniversaires. L'étude qualitative d'Elkin (1992), basée sur huit entretiens auprès d'adultes à propos de leurs fêtes anniversaires, établit les implications thérapeutiques de ces célébrations : consolidation narcissique, amélioration des relations, acceptation des stades de la vie, amélioration des mécanismes défensifs. Ces travaux tendent à confirmer l'intuition de Rank (1924) pour qui l'anniversaire viserait à exorciser le traumatisme inaugural et prototypique de l'expérience de la naissance.

LA QUESTION DE L'INCIDENCE ET DE LA COÏNCIDENCE

Bien qu'ignorées du fait de la diffusion du syndrome d'anniversaire très en phase avec le millénarisme ambiant, ces nombreuses études vont dans le sens de confirmer l'effectivité d'un « effet anniversaire » sur les bascules fondamentales de la vie. Qu'il s'agisse du suicide ou du décès morbide à certains âges et selon les sexes, ou encore du lent processus d'intériorisation ou d'intégration de l'avancée en âge adulte, les coïncidences entre dates anniversaires et bascules de vie semblent largement dépasser les seuls champs de l'épisode psychosomatique ou de la décompensation psychopathologique. Au-delà des coïncidences exagérées, les corrélations statistiquement significatives établies par ces divers chercheurs confèrent aux dates anniversaires une nouvelle dimension. Sans prendre les corrélations établies pour des relations de cause à effet, un tel fais-

ceau convergent d'indices mérite que l'on s'y attarde. Trois cas de figure semblent émerger.

En premier lieu, les tenants du syndrome d'anniversaire relèvent des coïncidences qui ne sont pas significatives statistiquement, mais qui peuvent l'être subjectivement. Ainsi, Bydlowski (1997) ou Devroede (2000) montrent que la mise à jour de coïncidences de dates généalogiques peut avoir des effets thérapeutiques bénéfiques sur le décours des grossesses difficiles ou le traitement de maladies cancéreuses.

En second lieu, les nombreuses corrélations statistiques enregistrées à propos du *birthday stress* autorisent à penser que le lien entre anniversaire et bascule de vie puisse dépasser le seul fait du hasard. Il paraît toutefois prudent et judicieux de parler alors d'incidence⁷.

En troisième lieu, cette incidence pourra être considérée soit comme effective, du fait de causalités psychiques inconscientes, soit comme éprouvée, c'est-à-dire subjectivement reconstruite dans l'après-coup d'un récit de vie. La première suppose d'adopter le postulat de l'inconscient individuel : bien qu'achronologique (*Zeitloss*) selon la perspective freudienne, celui-ci n'en est pas moins sensible aux dates ou aux âges, considérés comme signifiants déclencheurs⁸. Du coup, certaines dates anniversaires inconsciemment engrammées resurgiraient sous la forme symptomatique d'une bascule de vie. L'âge ou la date valent ici comme chiffres à déchiffrer. L'incidence éprouvée suppose une autre approche. Il s'agit cette fois de prêter attention à l'historisation de l'événement propre à tout récit de vie⁹. Cette seconde perspective rejoint l'intuition de Bachelard (1973) concernant la « rythmanalyse » récemment remise au goût du jour par Lhôtellier (2001) et Pineau (2002).

Du coup, l'incidence d'une date anniversaire sur une bascule de vie donnée relèverait plutôt de l'importance qu'y accorde le sujet concerné, sans présumer d'autre déterminisme que celui de ses temporalités subjectives...

ÉVÉNEMENT-BASCULE ET ÉQUILIBRATION DANS L'AVANCÉE EN ÂGE

Encore faut-il théoriser l'intuition féconde de la notion de bascule de vie. L'étymologie réfère la bascule à l'opération de pesée, au balancement et au contre-balancement, mais aussi à un mouvement d'éjection vers le bas, le fondement, le « cul » (REY, 1992). Il est ici remarquable qu'un ancien rituel québécois d'anniversaire s'intitule également « bascule » ! Sorte de jeu de « tapecul », il consiste à décompter les années vécues en prenant la personne dont c'est l'anniversaire par les bras et les jambes pour lui faire toucher les fesses au sol autant de fois qu'il a d'années, plus une fois « pour la chance »¹⁰. Toujours au Québec, le « siège à bascule » désigne le rocking-chair, mode de détente dans l'expérience du balancement et de l'aller-retour instable. Qu'elle renvoie au bilan de vie *via* la pesée¹¹, à la tension entre le fondement et l'élévation *via* le rappel au bas ou à la base, au balancement *via* ses jeux de poids et contrepoids, au lent décompte du temps *via* le tempo qu'elle scande ou interrompt, la bascule n'est pas seulement propice aux métaphores. Elle renvoie systématiquement à un jeu d'équilibre menacé d'une part, à une kinesthésie de la temporalité d'autre part.

Elle est en ce sens à rapprocher de la « catastrophe » au sens mathématique ou de la « bifurcation » au sens physique : modification substantielle d'un phénomène, imprévisible au regard des modèles théoriques antérieu-

rement disponibles (THOM, 1974). Bascule, catastrophe ou bifurcation font intervenir une déséquilibration dans un système auparavant stabilisé, connu ou circonscrit. Elles révèlent par là même la précarité dudit système, dont l'apparente permanence n'est jamais garantie que par sa capacité à se renouveler¹². Concrètement, la notion de bascule de vie suppose une déséquilibration qui répond à quatre critères négatifs :

- Imprévisibilité (il n'y aura bascule que si celle-ci n'est pas anticipée);
- Irréversibilité (la bascule introduit un avant et un après);
- Discontinuité (la bascule interrompt et fait rupture);
- Passivité (le sujet subit plus qu'il n'agit).

Simultanément surprenante, définitive, décisive et involontaire, toute bascule de vie se donne à expérimenter en creux et non en relief, en infirmation et non en affirmation, en fragilité et non en volonté. Elle connaîtra dès lors deux types de destins antagonistes, révélateurs de fonctionnements psychiques singuliers :

- Par la suite assimilée ou source d'accommodation¹³, elle sera peu à peu intégrée pour susciter une équilibration jusqu'alors inédite, devenant bascule assumée;
- Indépassable accroche ou anicroche, elle vaudra au contraire événement traumatique générateur de déséquilibres ultérieurs, particulièrement à la faveur du retour de sa date anniversaire.

Cette alternative s'inscrit dans la longue tradition des théories de l'équilibration en psychologie de la vie adulte, largement explorée par Houde (1999) et revisitée par Boutinet (2004). Que l'on considère la notion de compromis entre *Eros* et *Thanatos* chez Freud (1920), la définition des stades de développement comme paliers d'équilibration chez Piaget (1964), la

dialectique entre les pôles syntoniques et dystoniques chez Erikson (1978) ou encore les approches de Tiedermann (BUJOLD et GINGRAS, 2000), de Levinson (1978, 1996), de Loevinger (1976) ou de Neugarten (1983), la plupart des modèles de l'avancée en âge adulte se réfèrent à une gestion mesurée de pôles antinomiques. La bascule de vie rencontre dès lors le problème de sa modélisation. Les modèles de l'avancée en âge adulte se répartissent en quatre grandes catégories : systèmes de stades, notion de cycle de vie, spirales développementales qui croisent les deux représentations précédentes, logique des flux en extension enfin. Quelle que soit la représentation formelle adoptée, celle-ci bute toujours sur la question de l'équilibration, c'est-à-dire de la restauration d'une continuité dans une avancée en âge discontinue. C'est ici que convergent bascules de vie et anniversaires : les premières introduisent une discontinuité que les seconds combattent par la continuité calendaire. Le recueil de Guéno (2003) recense maintes bascules de vie comme autant de « premières fois », ces « instants qui ont changé nos vies ». Or, bon nombre de ces « premières fois » donnent à leur tour naissance à une date anniversaire...

CHRISTIAN HESLON

*Psychologue des âges de la vie, IPSA – UCO Angers
christian.heslon@wanadoo.fr*

1. Le mot « chiffre » provient de l'arabe *sifr* ou *siffra* qui veut dire « zéro ». Le zéro est énigmatique en ceci qu'il fonde l'arithmétique tout en désignant une « non-quantité ». De même, le mot « chiffre » est à double sens : signe numérique utilisé pour compter (les dix chiffres de zéro à neuf) mais aussi symbole à « déchiffrer » (chiffre héraldique, signature du trousseau de mariage en forme d'initiales entrelacées, code secret crypté). La symbolique médiévale des âges de la

vie résulte de cette ambiguïté, qui affleure encore en numérologie.

2. Particulièrement dans le cas des anniversaires de naissance que les langues latines ne distinguent pas des autres anniversaires (*anniversaire*, *aniversario*) contrairement aux langues anglo-saxonnes : *birthday* et *anniversary*; *Geburtstag* et *Gedenktage* (jour de mémoire) ou *Jahrestag* (jour de l'année). Les premières reflètent l'opprobre catholique jetée par saint Augustin à la suite d'Origène d'Alexandrie sur le culte de l'anniversaire individuel, pêché d'orgueil réfuté au profit des anniversaires de la vie du Christ (Noël, Pâques) ou de la fête des saints. Avec la dénonciation protestante de la litanie des saints, les pays anglo-saxons réhabilitèrent dès la fin du XVI^e siècle l'anniversaire de naissance, qui ne supplanta en France la fête patronymique que dans la seconde partie du XX^e siècle (LEBRUN, 1987).

3. Ce qui incita Charles IX à faire, en 1564, du premier jour du mois de Janus (janvier) celui qui ouvre l'an neuf et ferme l'an révolu. Il renouait alors avec l'option de César, après un millénaire d'hésitations médiévales entre les dates de Noël, de Pâques, du 1^{er} mars ou du 1^{er} avril (dont les poissons d'avril sont une lointaine survivance).

4. Toujours d'un point de vue anthropologique, on peut remarquer que l'emphase pour la mémoire l'emporte désormais sur le goût pour l'histoire. Elle est au cœur du culte des commémorations que dépeint Johnston (1992) et dont témoigne la somme dirigée par NORA (P.), *Les Lieux de mémoire*, 7 Vol., Paris, Gallimard, 1984-1992. L'enjeu en est analysé par Candau (1998) du point de vue de l'identité. On peut également relier la montée en puissance des anniversaires à la fin de l'histoire dont le XX^e siècle aurait sonné le glas, cf. HOBBSAWN, (E.-J.), *L'Âge de l'extrême, le court XX^e siècle*, Paris, Complexe, 2000.

5. Les auteurs anglo-saxons utilisent l'expression *anniversary reaction*, que nous avons choisi de traduire par « effet anniversaire » afin de mieux rendre compte de cette notion que ne le ferait la traduction littérale.

6. C'est bien le chiffre donné pour cette analyse quantitative par *PsycInfo Database Record* (© APA, 2003) sous le numéro d'accès 1993-10247-001.

7. Dans ses différentes acceptions juridiques, linguistiques et ma-

thématiques, la notion d'incidence renvoie à un facteur secondaire dont l'influence, quoique subreptice, est effective (REY, 1992).

8. MARTIN (P.) et MORILLE (A.), *Fondations subjectives du temps*, Paris, L'harmattan, 2002.

9. Ce serait un autre travail que de tenter une épistémologie de l'approche biographique à partir de l'opposition entre histoire de vie, comme mise à distance critique, et récit de vie, comme juxtaposition de souvenirs reconstruits, à laquelle il serait fructueux d'adjoindre la mise en tension de l'oubli et du refoulement.

10. COURNOYER (J.), *La Mémoire du Québec de 1534 à nos jours*, Montréal, Stanké, 1983.

11. Bilan et balance ont la même racine latine, et s'équivalent quasiment en comptabilité (REY, 1992).

12. Le format de cette communication ne permet malheureusement pas de traiter des convergences et divergences entre les modèles du système, de la structure et de la genèse. Notamment déployés en psychologie par Freud (1920) et Piaget (1964), ces trois modèles confrontent différemment les principes de l'homéostasie et du renouvellement constitutifs de toute équilibration par nature provisoire. La théorie des flux de Csikszentmihalyi vient d'en renouveler les données, même si sa traduction française pâtit d'une tendance opportuniste à la célébration d'une hypothétique réconciliation de soi (cf. CSIKSZENTMIHALYI (M.), *Vivre. La psychologie du bonheur*, Paris, Robert Laffont, 2004).

13. Nous reprenons ici la terminologie piagétienne de la dialectique entre assimilation et accommodation comme modalités de l'adaptation.

† BIBLIOGRAPHIE

ANCELIN-SCHÜTZENBERGER (A.), *Aïe, mes aïeux!*, Paris, Desclée de Brouwer, 1993.

ANGERMEYER (M.-C.), KUEHN (L.) et OSTERWALD (P.), « *Birthday and date of death* » in *Journal of Epidemiology and Community Health*, 41 (2), 1987, pp. 121-126.

BACHELARD (G.), *La Dialectique de la durée*, Paris, PUF, 1973.

BARRACLOUGH (B.-M.) et SHEPHERD (D.-M.), « *Birthday blues : The association of birthday with self-inflicted death in the elderly* » in *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 54 (2), 1976, pp. 146-149.

BOISSARD (J.), *Le Château de mon enfance*, Paris, Ramsay, 1999.

BOUTINET (J.-P.), « *Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ?* » in *Savoirs*, 4 (04). Sous presse.

BROCH (H.) et CHARPAK (G.), *Devenez sorciers, devenez scientifiques*, Paris, Odile Jacob, 2002.

BUJOLD (C.) et GINGRAS (M.), *Choix professionnel et*

développement de carrière : théories et recherches, Boucherville, Gaëtan Morin. (2e éd.), 2002.

BYDLOWSKI (M.), *La Dette de vie, itinéraire psychique de la maternité*, Paris, PUF, 1997.

CAILLOIS (R.), *L'Homme et le sacré*, Paris, Gallimard, 1950.

CALLE (S.), *Le Rituel d'anniversaire*, Arles, Actes Sud, 1998.

CANAULT (N.), *Comment paye-t-on les fautes de ses ancêtres ?* Paris, Desclée de Brouwer, 1998.

CANDAU (J.), *Mémoire et identité*, Paris, PUF, 1998.

CHUANG (H.-L.) et HUANG (W.-C.), « *Age, birthdays and suicide in Taiwan* » in *The Journal of Social Psychology*, 136 (5), 1996, pp. 659-660.

CICONNE (A.), *La Transmission psychique inconsciente*, Paris, Dunod, 1999.

DEVROEDE (G.), « *Early life abuses in the past history of patients with gastrointestinal tract and pelvic floor dysfunction* » in *Progress in brain research*, 122 (10), 2000, pp. 131-155.

AUTEUR (?), *Ce que les maux de ventre disent de notre passé*, Paris, Payot, 2002.

DILLON (K.-M.) et JONES (B.-S.), « *Attitudes toward aging portrayed by birthday cards* » in *International Journal of Aging and Human Development*, 13 (1), 1981, pp. 79-84.

ELKIN (E.-F.), « *Therapeutic implications of birthday celebrations* » in *Psychotherapy : Theory, Research, Practice, Training*, 29 (3), 1992, 491-499.

ERIKSON (E.), *Adulthood essays*, New York, Norton and Co., 1978.

FREUD (S.), *Au-delà du principe de plaisir*, Paris, Gallimard, 1920, (rééd. trad. 1953).

GREINER (T.) et POKORNY (A.-D.), « *Can death be postponed? the death-dip phenomenon in psychiatric patients* » in *Omega : Journal of Death and Dying*, 20 (2), 1990, 117-126.

GUÉNO (J.-P.), *Premières fois. Le livre des instants qui ont changé nos vies*, Paris, Librio, 2003.

HILGARD (J.-R.), « *Anniversary reactions in parents precipitated by children* » in *Psychiatry*, 16, 1953, pp. 73-80.

« *The anniversary syndrome as related to late-appearing mental illness in hospitalized patients* » in SILVER (A.-E.) (dir.), *Psychoanalysis and Psychosis*, Madison University Press.

HOUDE (R.), *Les Temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte*, Montréal, Gaëtan Morin, 1999 (3e éd.).

HULL (J.-W.), LANE (R.-C.) et GIBBONS (B.) « *Early object loss and secret anniversaries of the heart* » in *Psychoanalytic psychology*, 10 (1), 1993, pp. 77-91.

JOHNSTON (W.-M.), *Post-modernisme et bimillénaire : le culte des anniversaires dans la culture contemporaine*, Paris, PUF, 1993.

KAÏCI (M.), *Le Temps anniversaire : mémoire vive des maladies et syndrome d'anniversaire*, Paris, Similia, 2000.

LEBRUN (F.), *Le Livre de l'anniversaire*, Paris, Robert Laffont, 1987.

LESTER (D.) « *The birthday blues revisited : the timing of suicidal, homicidal and natural deaths* » in *Perceptual and Motor Skills*, 85 (3), 1997, p. 1090.

LEVINSON (D.), *The season's of a man's life*, New York, Knop, 1978.

LEVINSON (D.), *The Season's of a woman's life*, New York, Ballantine Books, 1996.

LHOTELLIER (A.), *Tenir conseil, délibérer pour agir*, Paris, Seli Arslan, 2001.

LOEVINGER (J.), *Ego development*, San-Francisco, Jossey-Bass, 1976.

NEUGARTEN (B.), « *Age and Life Course* » in BINSTOCK (R.-H.), SHANAS (E.), *Handbook of aging and the Social Sciences*, New-York, Van Nostrand, 1983.

PIAGET (J.), « *Genèse et structure en psychologie de l'intelligence* » in *Six études de psychologie*, Genève, Gonthier, 1964, pp. 164-181.

PINEAU (G.), *Temporalités en formation, vers de nouveaux synchroniseurs*, Paris, Anthropos/Economica, 2002.

PHILLIPS (D.-P.), « *The birthday : Lifeline or deadline ?* » in *Psychosomatic Medicine*, 54 (5), 1992, pp. 532-542.

REY (A.), *Le Grand Robert de la langue française*, Paris, Robert, 1992.

RANK (O.), *Le Traumatisme de la naissance*, Paris, Payot, 1924, rééd. trad. 1983.

THOM (R.), *Modèles mathématiques de la morphogenèse*, Paris, Union générale d'éditions, 1974.

TISSERON (S.), *Le Psychisme à l'épreuve des générations*, Paris, Dunod, 1995.

WOOD (J.-B.), « *The birthday/deathday effect : fact or artifact ?* » in *Omega : Journal of death and Dying*, 17 (4),

L'ÉPIPHANIE COMME RÉ-ORCHESTRATION DES TEMPS

FRANCIS LESOURD, ATER, université Paris VIII, laboratoire éducation et cultures (LEC). L'épiphanie est un moment de compréhension transformatrice, après lequel la vie n'est plus jamais vraiment la même. Elle peut survenir immédiatement, à l'occasion d'un événement, ou rétrospectivement, sous forme de révélation ou à travers de petits détails. Cependant, l'épiphanie est également un moment en grande partie construit par le sujet. À ce titre, elle peut être considérée comme une œuvre. Cette construction s'appuie avant tout sur des tours de mains, sur des savoirs d'action – des savoirs orchestrer les temps. Pour favoriser leur repérage, j'utilise une méthodologie associant histoires de vie et entretien d'explicitation que je souhaite présenter à travers quelques exemples.

CE TEXTE comporte cinq étapes. Il définit la notion d'épiphanie, questionne la capacité du sujet participe à construire ses propres expériences épiphaniques, présente la méthodologie employée pour comprendre les modalités de cette construction et, à partir d'un exemple commenté, propose des voies de recherche complémentaires dans la perspective d'une anthropologie de la formation tout au long de la vie.

ÉPIPHANIES ET BASCULES

Le terme d'épiphanie, qui étymologiquement signifie « révélation »¹, désigne pour le sociologue américain Norman Denzin un « moment d'expérience problématique qui éclaire le caractère personnel, et souvent signifie un tournant de la vie d'une personne » (1989, p. 141). Les épiphanies, dit encore Denzin, sont « des expériences de transformation [...]». Après, la personne n'est plus vraiment la même » (1989, p. 15). Ce sont des expériences « qui forment et altèrent la signification que les personnes se donnent à elles-mêmes et à leurs projets de vie » (1989, p. 14).

En somme, les épiphanies correspondent à des mo-

ments de prise de conscience au départ de transformations existentielles ou de « bascules de vie »². Définissons-les plus concrètement avec Denzin qui distingue à leur sujet quatre « structures expérientielles » :

- Les épiphanies « majeures » désignent des expériences extrêmement violentes (par exemple, assister à un meurtre), ou au contraire extrêmement agréables (par exemple certaines rencontres amoureuses), dont la signification personnelle émerge immédiatement;

- Les épiphanies « illuminatives » renvoient à des événements apparemment mineurs mais qui résonnent pour le sujet avec des problématiques majeures (par exemple réaliser, alors qu'on est en train de parler d'un livre, qu'il est devenu essentiel pour soi de reprendre des études); ces épiphanies catalysent de profonds changements qui peuvent avoir été en chemin depuis longtemps;

- Les épiphanies « cumulatives », quant à elles, apparaissent comme des tournants dans une vie causés par l'accumulation de nombreuses expériences reliées (Denzin cite l'exemple du moment où certaines femmes

battues se mettent à refuser radicalement cet état de fait);

– Enfin, les épiphanies « revécues » renvoient à des moments (par exemple une rencontre ou une discussion) qui ne sont pas clairement compris pendant qu'ils arrivent, mais qui prennent une signification importante après-coup.

Ces quatre structures expérientielles ne sont pas isolées les unes des autres; elles se construisent plutôt les unes sur les autres. Par exemple, une épiphanie majeure pourra susciter par ricochet des résonances « symboliques » inattendues chez le sujet, c'est-à-dire des épiphanies illuminatives; et toutes les épiphanies peuvent être revécues et prendre un sens nouveau.

LA CONSTRUCTION DES ÉPIPHANIES

On peut prolonger le travail de Denzin en soulignant que les épiphanies sont, en outre, en grande partie construites par le sujet. La « révélation » ne lui tombe pas toute faite du ciel; il construit les conditions propices à ce qu'elle survienne; en d'autres termes, l'épiphanie peut être considérée comme une *œuvre*.

Mais si œuvre il y a, on peut se demander quelle est la *matière première* qu'elle requiert et, pour rester dans la métaphore artisanale, à quoi ressemble l'*établi* de l'artisan. Je proposerai de considérer que cette matière première est temporelle et que, en l'occurrence, le « champ de l'attention » a fonction d'établi.

n Les temps dans le champ attentionnel

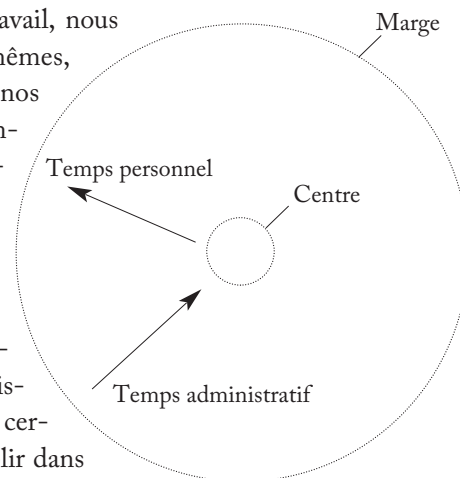
Le champ de l'attention – ou champ attentionnel – peut être décrit sur le modèle du champ visuel, avec ce qui se trouve au centre, que l'on voit clairement, ce qui est à la périphérie ou à la marge du champ, que l'on voit « du coin de l'œil », et tout ce qui se distribue

entre centre et périphérie, que l'on remarque sans s'y focaliser.

Cette approche du champ attentionnel, inspirée d'une recherche de Pierre Vermersch (2002), peut être transposée au niveau des pensées, des affects, etc., que l'on peut également saisir au centre du champ, remarquer comme en passant, ou ressentir vaguement à la périphérie. Il peut être encore utilisé pour comprendre l'expérience temporelle quotidienne (LESOURD (F.), 2002). Tout se passe en effet comme si les temps, les rythmes, les vitesses des différentes activités dans lesquelles nous sommes engagés se distribuaient dans notre champ attentionnel entre le centre (lorsque nous focalisons notre attention dessus) et la périphérie (lorsque ces temps sont vécus comme un bruit de fond à peine conscientisé).

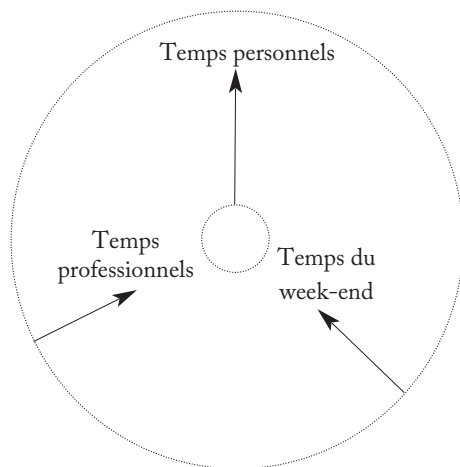
Imaginons que, à titre professionnel, nous devons effectuer un travail, par exemple administratif, qui comporte des étapes, qu'il faut effectuer à un certain rythme, etc.

Pour effectuer ce travail, nous éloignons de nous-mêmes, pour ainsi dire, nos propres temps personnels (nos réflexions intimes qui étaient en train de mûrir à leur rythme au dedans) et nous mettons au centre de notre attention des temps administratifs (comprenant certaines tâches à accomplir dans un certain ordre).



En termes de champ de l'attention, nous « poussons » un temps du centre vers la marge et nous « tirons » un temps de la marge vers le centre.

Imaginons maintenant que ce temps administratif nous pèse... Nous pouvons, pour alléger la pression qu'il exerce, rendre présente, dans le champ de notre attention, la perspective du week-end (qui renvoie au temps social relativement englobant de l'organisation hebdomadaire du travail).



Toutefois, en évoquant ce temps du week-end, nous maintenons (en principe) les dynamiques de certaines préoccupations personnelles (désirs, rêveries, etc.) à la marge de notre champ attentionnel. Ce maintien à la marge semble en effet nécessaire si l'on souhaite garder le focus sur le temps spécifique de l'activité administrative en cours.

Dans une telle situation, on peut déjà distinguer au moins trois temps : un temps personnel, intime (main-

tenu à l'écart); un temps de travail administratif dans lequel on est immergé (horaires de travail, rythmes des pauses, etc.); un temps social évoqué (qui coordonne les activités collectives en réglant l'alternance du travail et du temps libre). Mais on pourrait encore tenir compte d'autres temps qui émergent alors que nous nous consacrons à la tâche administrative : temps des interactions avec les collègues, des coups de téléphone extra professionnels à passer, etc. Autant de temporalités qui viennent prendre place quelque part entre le centre et la périphérie, la marge de notre champ attentionnel.

nL'orchestration des temps

Je proposerai de considérer que, à chaque instant, nous créons dans le champ de notre attention une configuration subjective de processus, de rythmes, de temps. Nous effectuons certains actes mentaux par quoi nous mettons tels temps au premier plan et tels autres temps à l'arrière-plan. Ce faisant, nous modulons les prégnances, pour nous-mêmes, de ces différents temps. Il n'est pas question, ici, de « gestion du temps » c'est-à-dire de contrôle ou de maîtrise consciente des temps : ce travail sur les temps s'opère de façon « semi-délibérée ».

Il s'agit là – pour reprendre un terme de Bachelard (1963) –, d'un véritable travail d'orchestration des temps³. Et ce travail est loin d'aller de soi. Des erreurs d'orchestration peuvent se produire, voire des « fausses notes ». Par exemple, le rendez-vous que l'on oublie (tombé hors du champ attentionnel); la difficulté de garder son idée en mémoire en continuant d'écouter autrui; le temps professionnel qui, trop prégnant, peut déborder sur le week-end et empêcher de vivre pleinement des temps de retour sur soi, des temps de convivialité, etc., un peu comme un instrument qui,

dans l'orchestre, couvrirait les autres ou qui entamerait le thème de la finale au milieu du second acte. Orchestrer les temps dans son champ attentionnel suppose un certain savoir-faire.

La métaphore artisanale déjà utilisée permet d'appréhender la convergence des précédents points : à chaque instant, nous créons une configuration subjective des temporalités (la matière première) dans le champ de notre attention (sur notre établi) en mettant certains temps au premier plan et d'autres à l'arrière-plan ; et l'œuvre qui résulte de ce travail, c'est le moment présent que nous nous donnons à vivre. Les caractéristiques de ce moment dépendent en grande partie de la façon dont nous orchestrons (dont nous configurons, dont nous tissons) les temps dans notre champ attentionnel⁴.

Or, suivant cette grille de lecture, on peut considérer que les épiphanies, en tant que moments d'expérience vécue, sont elles aussi construites sur l'établi du champ attentionnel à partir des matériaux temporels à disposition du sujet.

Et si, au cours de ce processus, les temps constituent la matière première, le champ attentionnel fonctionne comme un établi et l'épiphanie apparaît comme l'œuvre, on peut encore se demander quels sont les gestes de l'artisan : quels gestes ou quels « tours de mains » utilise-t-il pour orchestrer les temps de manière à construire une épiphanie ?

MÉTHODOLOGIE : L'EXPLICITATION BIOGRAPHIQUE

Pour mettre cette question au travail, j'ai élaboré une approche méthodologique, « l'explicitation biographique » (LESOURD (F.), 2004a, 2005), fondée sur une association d'une part d'histoire de vie (PINEAU (G.) et

LE GRAND (J.-L.), 1993) et, d'autre part, d'entretien d'explicitation tel qu'il a été élaboré par Pierre Vermersch (1994).

L'entretien d'explicitation est une approche d'inspiration phénoménologique qui permet une description fine des micro-actions matérielles ou mentales effectuées par le sujet. La prise en compte de ces micro-actions permet d'accroître la connaissance de différents domaines d'expertise : sport, lecture, enseignement, etc.⁵ Par exemple, si l'on demande à un cuisinier de décrire ce qu'il a fait pour réaliser cette sauce-là, ses dires correspondront davantage à ce qu'il pense avoir fait qu'à ce qu'il a réellement fait dans le détail. En somme, le cuisinier – comme le sportif de haut niveau et l'enseignant chevronné –, ne sait pas mettre en mots les tours de mains qui font de lui un expert. L'entretien d'explicitation le guide progressivement vers la verbalisation de ces savoirs procéduraux.

Ce que je propose, pour ma part, c'est d'étudier à travers l'entretien d'explicitation des savoirs et des micro-actions renvoyant spécifiquement à l'orchestration des temps. En d'autres termes, il s'agit de guider l'attention du sujet vers ce qu'il a fait sans se le dire pour orchestrer les temps dans son champ attentionnel avant et au cours d'un moment d'épiphanie dont il accepte de témoigner.

Mais comment histoires de vie et entretien d'explicitation s'articulent-ils ?

Dans la pratique, les histoires de vie favorisent l'accès du sujet à des temporalités longues. Elles permettent d'appréhender un contexte existentiel global (niveau d'observation 1 dans la figure 3) sur le fond de quoi peut se détacher une discontinuité, un seuil, une

transformation, une bascule de vie. Je propose au sujet de porter son attention, de « zoomer » sur cette bascule de vie, de se la remémorer dans son ensemble (niveau d'observation 2). À l'intérieur de cette bascule apparaît, bien souvent, une journée ressentie par l'interviewé comme plus significative que les autres (nouveau zoom qui donne accès au niveau d'observation 3). Puis, à l'intérieur de cette journée, se présente un moment transformateur plus précis (niveau d'observation 4).

C'est là que l'entretien d'explicitation prend le relais en permettant l'exploration, à l'intérieur de ce moment, de micro-moments significatifs (niveau d'observation 5). En l'occurrence l'interviewé, évoquant un de ses moments de transformation, décrit toujours une succession de micro-moments reliés. Je lui demande si l'un de ces micro-moments est, pour lui, plus transformateur que les autres et, dans l'affirmative, je l'invite à y porter son attention. À l'intérieur de ce micro moment, on peut identifier des processus transformateurs encore plus fugaces (niveau d'observation 6); et ainsi de suite.

Il faut souligner que, à chaque étape du processus, ce sont les interviewés eux-mêmes qui désignent la bascule de vie, la journée significative pour eux, le moment-clé, le micro-moment transformateur. La solidarité processuelle entre la transformation existentielle globale et les micro-moments fugaces est établie, à chaque étape, par le sujet. C'est lui, et non l'intervieweur, qui valide l'unité d'un processus de transformation abordé suivant plusieurs niveaux d'observation.

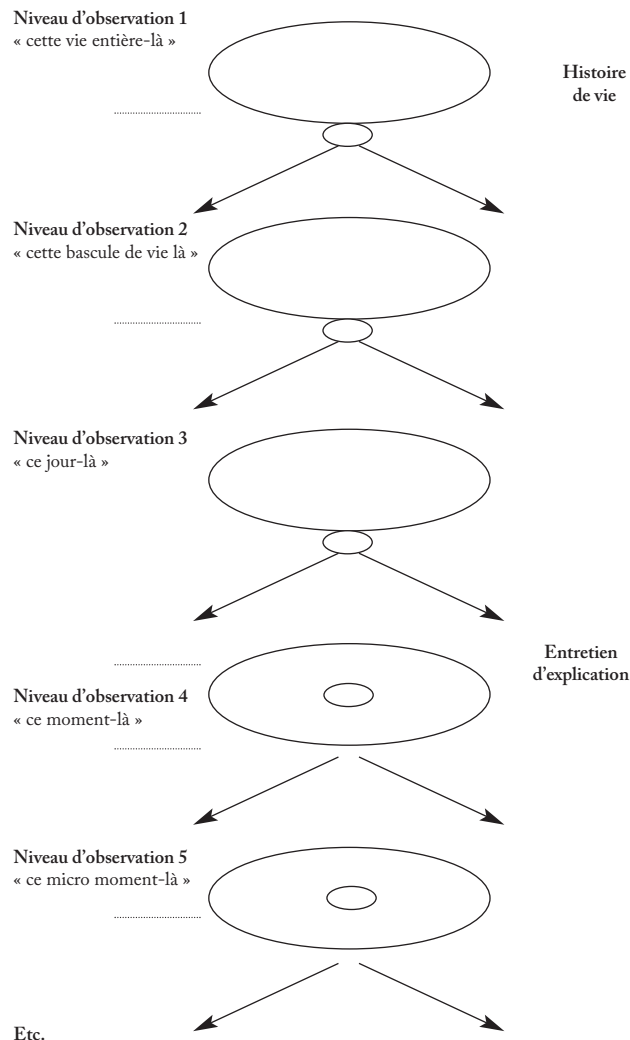


Figure 3. L'explicitation biographique comme « zoom » d'un niveau d'observation à l'autre

Le processus d'ensemble de l'explicitation biographique est comparable à un zoom qui permet de passer d'un niveau d'observation à l'autre. Par exemple, au niveau d'observation 1, la bascule de vie (petit ovale) qui

se détache sur le fond (grand ovale) de l'existence entière devient objet d'attention et, ce faisant, devient au niveau d'observation 2 le fond (grand ovale) sur quoi se détache un jour particulier (petit ovale).

Revenons à la question précédemment posée, celle des gestes ou des tours de mains utilisés par le sujet artisan, gestes grâce auxquels il orchestre les temps de manière à construire une épiphanie. Comme on va le voir, c'est à l'échelle des micro-moments très fugaces (niveaux d'observation 5, 6 et en-deça) que l'explicitation biographique permet d'observer ces gestes qu'effectue le sujet pour orchestrer les temps.

EXEMPLE COMMENTÉ

L'extrait d'entretien qui suit reprend l'exploration d'une épiphanie chez un sujet que j'appellerai Joséphine. Le moment qu'elle a choisi est un moment de réorientation de son identité féminine, cette réorientation lui apparaît à travers les mots « côte flottante » qui lui viennent subitement. (On sait que dans la Bible, la différence entre Adam et Ève tient aussi à une côte). Joséphine déclare : « J'ai compris à ce moment-là que c'était possible d'être à la fois femme et intellectuelle... Ça paraît peut-être évident mais, moi, je le savais sans le savoir. » Ce qui a eu pour effet, selon elle, une rééquilibration des priorités qu'elle accorde respectivement à son activité professionnelle et à ses souhaits de développement personnel dans le sens d'une majoration des derniers. Cette transformation existentielle a débouché sur une reprise d'études universitaires.

Après avoir couvert une période de quelques mois, l'entretien se focalise sur une matinée, puis sur un moment particulier.

nL'orchestration des temps

Francis 28. Est-ce que dans cette matinée-là, il y a

un moment qui est, pour toi, le pivot du tournant que nous sommes en train d'explorer ?

Joséphine 28. Oui, il y en a un très clairement... Alors donc je sors de l'ascenseur, je marche, le nez vers le sol, je passe... le long d'une grille verte avec des barreaux assez longs, et je m'entends avec comme mots à l'intérieur : « côte flottante », et ça me fait sourire, et ça me fait même rire, et je sens qu'il y a plein de choses qui s'enchaînent et qui défilent dans ma tête comme les barres de cette grille verte, qui sont comme un... comme quand on est dans le train et qu'on voit les poteaux électriques. Et je sens que là, je tiens quelque chose d'important, que c'est là et pas ailleurs, et que je n'ai plus besoin de chercher, je sais que c'est quelque chose de fondamental.

Plus loin, Joséphine ajoute :

J32. Il va y avoir quelque chose de l'ordre de... alors « révélation » ça fait pompeux mais... quelque chose qui va venir. Et du coup... je me mets à marcher le long de cette grille, confiante dans le fait qu'elle va, elle va m'aider dans ce processus-là. Et... je rentre dans ce moment-là avec l'envie d'y aller, comme quand je faisais de la gym et qu'il fallait faire du cheval d'arçon. Il y a je ne sais plus combien de mètres à courir, mais c'est réglementaire avant d'arriver sur le tremplin. Et il y a tout un moment à se mettre en condition, à trouver le bon rythme de course qui fait que le bon pied va arriver sur le tremplin au bon moment et va permettre de donner l'élan. Et j'ai l'impression que quand j'arrive au début de cette grille, euh... je sais que je peux prendre mon élan et c'est quelque chose... c'est pas comme un cheval mais... Oui, je vais sauter qualitativement d'impression.

F33. À quoi tu reconnais que tu vas pouvoir sauter qualitativement d'impression ?

J33. Je me suis déjà mise dans cet état, déjà dans une

absence de... Comment dire ça... Dans un « non regarder » volontairement. Je suis dans du... C'est flottant dans la tête, c'est-à-dire que l'impression c'est que le cerveau est plutôt comme du molleton que comme une matière plus... corporelle. Là je sais qu'il y a pour moi deux cent mille autres trucs et qu'il faudrait que je me soucie de ce qui va se passer cinq minutes après, deux heures après parce que voilà, je serai au boulot mais... je sais que ça peut être ailleurs. Ce que je sens c'est que même s'il y a plein de choses graves et que c'est compressé, c'est tellement absolument ça d'abord que le reste est absent le temps qu'il faut pour que ça ce soit là. Et que... alors là je sens très volontairement qu'il faut rien... c'est un quart de chouia de je ne sais quoi, soit je repars dans mes impressions de d'habitude, quels sont les stagiaires que je vais rencontrer aujourd'hui et qu'est-ce qu'il faudrait que je leur raconte. Ou bien j'aborde cette grille et je sais que là, il y a quelque chose et c'est ça.

On peut déjà remarquer ici trois temps co-présents :

– Tout d'abord une temporalité qu'on peut nommer intrapsychique/existentielle. Joséphine l'évoque en parlant de « ce qui est en train de se mettre en place et que je peux favoriser [...] "révélation" ça fait pompeux mais... quelque chose qui va venir » (J32). « Je sens que là, je tiens quelque chose d'important » (J28). Il s'agit là d'une dynamique associée, comme on l'a vu, à l'identité féminine de Joséphine, restée immobilisée depuis un certain temps. Un peu plus loin, Joséphine dira que ça « vient du passé... c'est pas nouveau cette histoire-là, mais là ça frappe à la porte » (J45). La remise en mouvement de cette dynamique intrapsychique se manifeste par l'émergence des mots « côtes flottantes ».

– Ensuite, le temps de la marche, synchronisé au rythme des barreaux de la grille : « je me mets à marcher

le long de cette grille, confiante dans le fait qu'elle va, elle va m'aider dans ce processus » (J32), dit Joséphine.

– Enfin, les temps socio-professionnels. « Je sais qu'il y a pour moi deux cent mille autres trucs et qu'il faudrait que je me soucie de ce qui va se passer cinq minutes après, deux heures après parce que voilà, je serai au boulot [...] quels sont les stagiaires que je vais rencontrer aujourd'hui et qu'est-ce qu'il faudrait que je leur raconte » (J33).

La visée du travail d'orchestration consiste ici à placer et à maintenir le temps intrapsychique/existentiel au centre du champ attentionnel : comme le dit Joséphine, « le reste est absent le temps qu'il faut pour que ça ce soit là » (J33).

Mais, pour ce faire, il s'agit pour elle de configurer des temporalités antagonistes : « c'est un quart de chouia de je ne sais quoi, soit je repars dans mes impressions de d'habitude, quels sont les stagiaires que je vais rencontrer aujourd'hui et qu'est-ce qu'il faudrait que je leur raconte [temps socioprofessionnels]. Ou bien j'aborde cette grille [rythme de la grille et de la marche] et je sais que là, il y a quelque chose et c'est ça [émergence intrapsychique] » (J33).

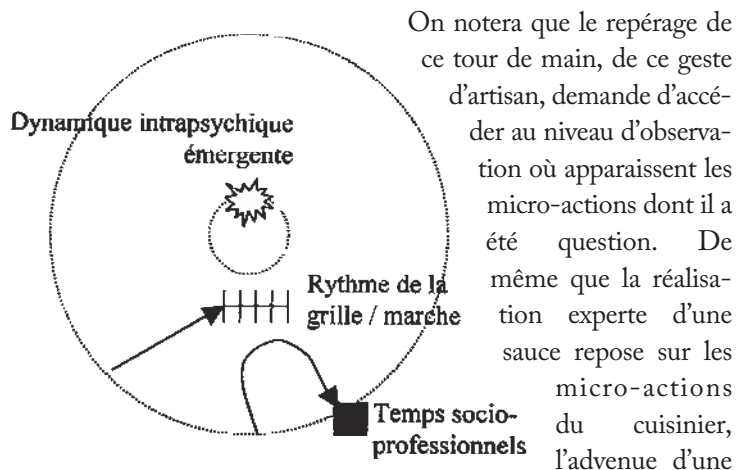
Ce dernier passage suggère que l'émergence de la dynamique intrapsychique/existentielle s'étaye sur le rythme de la grille. Au contraire, les temps socioprofessionnels entravent cette émergence.

En somme, au cours de cette orchestration personnelle des temps, Joséphine *présentifie* le rythme de la marche et de la grille dans son champ attentionnel, d'une part, pour *pousser* à la marge les temps socioprofessionnels (qui entravent l'émergence de la dynamique intrapsychique/existentielle); d'autre part, pour *maintenir* cette dynamique intrapsychique/existentielle au centre du

champ jusqu'à ce qu'il soit possible à Joséphine de « sauter qualitativement d'impression » (J32).

Le tour de main (présentifier/pousser/maintenir) qui permet à Joséphine d'orchestrer psychiquement les temps permet la mise en place des conditions temporelles de ce qu'elle a appelé une « révélation ».

Figure 4. Orchestration des temps dans le champ attentionnel de Joséphine



On notera que le repérage de ce tour de main, de ce geste d'artisan, demande d'accéder au niveau d'observation où apparaissent les micro-actions dont il a été question. De même que la réalisation experte d'une sauce repose sur les micro-actions du cuisinier, l'advenue d'une

nL'épiphanie

Penchons-nous maintenant sur le moment même de la « révélation ».

Joséphine marche le long de la grille et tout à coup, les mots « côte flottante » lui viennent. Je propose à Joséphine de zoomer sur le micro moment mais, dans un premier temps, elle ne sait pas mettre en mot ce qui se présente.

F42. Alors, quand tu ne peux pas dire ce qui te vient,

qu'est-ce qui te vient ? Si tu veux l'explorer.

J42. C'est difficile ça... J'ai continué à marcher mais je sais pas... Entre les deux il y a une absence... C'est là que je perds l'impression d'enveloppe corporelle limitée, oui.

F43. Comment tu décrirais cette impression de perte d'enveloppe corporelle limitée ?

J43. C'est un vide réel... Je ne sais pas...

F44. Je te propose de rester sur ce moment-là, en te référant aux impressions temporelles que tu as pu éprouver à ce moment-là. Tu évoques des rythmes de la grille, de la marche, mais peut-être éprouves-tu aussi que c'est un grand temps ou un petit temps, que c'est lent ou rapide...

J44. Le moment en lui-même, il est atemporel. Par contre, dans les champs de conscience pas loin il y a que ça se passe là mais que ça vient de il y a plus longtemps [...] Un peu comme les fois où je m'endors avec une préoccupation en tête, et je me réveille au milieu de la nuit avec l'impression que « eureka ». Et là c'est pas « j'ai trouvé » mais c'est « ah, ça y est, enfin ça vient me dire ce que ça essaie de me dire depuis longtemps. » [...]

J45. C'est comme une peinture qui n'aurait pas encore été peinte mais qui aurait besoin d'être peinte [...] C'est, c'est immédiat, c'est entier... les deux mots qui me sont venus, ils me sont venus immédiatement sans que j'aie été les chercher, c'était ceux-là et pas d'autres. Ils s'imposent. Et c'est comme une grande inspiration. Ahhhhh... C'est ça. Et une fois que ça c'est posé, c'est là, c'est conscient, c'est une évidence, forcément ça va entraîner des modifications d'attitude, de comportement et peut-être des décisions probablement mais sans le côté lourd « faut que je prenne une décision ». Ça s'est fait et c'est là, et ça y est. Et ça va prendre le temps

comme ça peut pour se manifester. Mais au dedans c'est déjà là.

OUVERTURE ANTHROPOLOGIQUE

Pour autant qu'on en explore finement les composantes expérientielles, le travail d'orchestration des temps qui a permis à Joséphine de susciter une expérience épiphanique apparaît comparable à maints égards à une transe.

Remarquons tout d'abord que, comme dans de nombreux cas de transe (ROUGET (G.), 1980), cette expérience est rythmiquement induite : c'est l'installation d'un certain rythme qui permet à Joséphine de rester centrée sur ce qu'elle éprouve comme l'émergence d'une révélation.

De même, la phénoménologie de la transe (LAPASSADE (G.), 1990) mentionne fréquemment des vécus d'altération transitoire de l'image du corps (« c'est là que je perds l'impression d'enveloppe corporelle limitée » – J42), de l'expérience du temps (« le moment en lui même, il est atemporel » – J44) et de la subjectivité. Quant à ce dernier point, Joséphine, parlant de sa révélation, précise qu'il s'agit d'un « moment qui ne se décide pas volontairement, et néanmoins qui est bien décidé, comme je pourrais dire je chante ou ça chante, bon ben ça chante » (J50).

Dans la mesure où les orientations existentielles se réorganisent après cette expérience des limites, ce moment de perte de soi où « ça » chante, ne peut-on parler d'une « transe biographique » (LESOURD (F.), 2004b) ?

Joséphine n'est cependant pas chamane. On peut supposer que son degré d'expertise, reposant sur les micro-actions dégagées par l'explicitation biographique, est relativement partagé. Il comprend divers « tours de mains » pour tisser des temporalités hétérogènes en vue

de construire un présent singulier, une épiphanie débouchant sur une transformation. Les gens ne sont pas des idiots existentiels. Il n'en reste pas moins que la conscientisation de leurs ressources transitionnelles n'est sans doute pas inutile alors que de nombreux auteurs (notamment DUBAR (C.), 2000) comprennent les conditions de vie contemporaines comme une accumulation de passages : d'un métier, d'un couple à l'autre, d'un habitat à l'autre, etc. Ainsi, accompagner la conscientisation de ressources transitionnelles s'inscrit dans le champ d'une anthropologie de l'existence qui peut contribuer à penser l'accompagnement des adultes durant les périodes liminaires de leur processus de formation tout au long de la vie.

FRANCIS LESOURD⁶

1. L'épiphanie est une « manifestation d'une réalité cachée », du grec *epiphaneia*, « apparition » ; du latin *epiphania*, « qui apparaît », « faire voir, montrer ».

2. On pourrait interroger les épiphanies au sens de Denzin à partir des notions de *peak experiences* (MASLOW (A.), 1972), d'insight en psychanalyse, de « flash existentiel » (BARBIER (R.), 1997), etc.

3. La notion même d'orchestration des temps est sous-tendue par un pluralisme temporel (BACHELARD (G.), 1963). Ce point de vue consiste à envisager non pas un temps transcendantal qui serait donné au monde mais plusieurs temps produits, au contraire, par les phénomènes, les actes, les œuvres et les vies. En sociologie, William Grossin (1996) a donné une extension importante à cette approche des temporalités considérées comme multiples et comme construites. En psychanalyse, les travaux d'André Green (2000), par exemple, tiennent également compte d'une « hétérochronie ». Il en est de même, en sciences de l'éducation, avec la chronoformation de Gaston Pineau (2000) et l'anthropologie temporelle de Pierre-André Dupuis (2002).

4. Du point de vue retenu ici, le sujet n'est ni tout-impuissant ni tout-puissant vis-à-vis de la construction de ses propres temps – comme le pointe la notion de synchroniseur, issue des travaux des chronobiologistes et développée notamment par G. Pineau (2000). Un synchroniseur est un processus capable d'entraîner d'autres processus, de leur faire « battre la mesure » ; bref, de les commander. On peut considérer des synchroniseurs sociaux (par exemple, des rythmes de travail), naturels (par exemple, l'alternance jour/nuit), relationnels (par exemple, les rythmes du conjoint), etc. Ces synchroniseurs constituent autant de rythmes extérieurs au sujet qui exercent une contrainte sur ses temps

propres, qui donnent forme aux présents qu'il traverse. Ils peuvent être vécus comme aliénants et entraver la création des temps personnel ; ils peuvent aussi favoriser l'élaboration des temps propres – ce sont alors des synchroniseurs ressources (LESOURD (F.), 2001).

5. On trouvera de nombreux exemples dans la revue en ligne *Expliciter* : www.expliciter.net.

6. Psychologue clinicien, formateur d'adultes, chargé de cours à l'université Paris VIII.

† BIBLIOGRAPHIE

BACHELARD (G.), *La Dialectique de la durée*, Paris, PUF, 1963.

BARBIER (R.), *L'Approche transversale*, Paris, Anthropos, 1997.

DENZIN (N.), *Interpretive interactionism*, Sage, 1989.

DUBAR (C.), *La Crise des identités*, Paris, PUF, 2000.

DUPUIS (P.-A.), *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*, HDR université, Nancy, 2002.

GREEN (A.), *Le Temps éclaté*, Paris, Minuit, 2000.

GROSSIN (W.), *Pour une science des temps*, Toulouse, Octarès, 1996.

LAPASSADE (G.), *La Transe*, Paris, PUF, 1990.

LESOURD (F.), « Écoformation et apprentissage au long cours par les rythmes de l'environnement » in *Éducation permanente* n° 148, 2001.

LESOURD (F.), « Des fenêtres attentionnelles temporelles. Discussion avec Pierre Vermersch » in *Expliciter* n° 46, octobre 2002. Texte en ligne <http://www.es-conseil.fr/GREX/>.

LESOURD (F.), *Les Moments privilégiés en formation existentielle. Contribution multiréférentielle à la recherche sur les temporalités éducatives chez les adultes en transfor-*

mation dans les situations liminaires, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, direction : Jean-Louis Le Grand, université Paris VIII, 2004.

LESOURD (F.), « Peut-on parler de transe biographique ? », in ROBIN (J.-Y.), DE MAUMIGNY-GARBAN (B.), SOËTARD (M.), *Le Récit biographique. Tome II : De la recherche à la formation. Expériences et questionnements*, Paris, L'Harmattan.

LESOURD (F.), « L'explicitation biographique » in BÉZILLE (H.) et COURTOIS (B.), *Expérience et Autoformation* (à paraître).

MASLOW (A.), *Vers une psychologie de l'être*, Paris, Fayard, 1972.

PINEAU (G.) et LE GRAND (J.-L.), *Les Histoires de vie*, Paris, PUF, 1993.

PINEAU (G.), *Temporalités en formation*, Paris, Anthropos, 2000.

ROUGET (G.), *La Musique et la transe*, Paris, Gallimard, 1980.

VERMERSCH (P.), *L'Entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1994.

VERMERSCH (P.), « La Prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques » in *Expliciter* n° 43, 2002.

BASCULES DE LA VIE ET AUTO-FORMATIONS INITIATIQUES



CETTE exploration multiforme des bascules de la vie – sous modes de communications formelles et d’intermèdes d’expression vive – a été dense, riche et inspirante. Elle a permis de saisir la dynamique vécue bouleversante de grandes bascules existentielles, en même temps que d’entrevoir quelques pistes de compréhension. J’en commenterai une seule qui, pour moi, est axiale. C’est celle de comprendre les bascules de la vie bouleversant les histoires, comme des changements de niveaux de nature initiatique.

CHANGEMENTS DE NIVEAUX

Cette première idée de changement de niveaux, de basculement, de renversement, de retournement, est portée par l’étymologie même de bascule. En introduction, Anne-Marie Riss l’a pointée en faisant éclater le mot en deux : bas-cul. Poliment et savamment, elle s’est attardée seulement sur la première syllabe : bas. Elle a mentionné qu’historiquement, elle s’écrivait avec un *T* final renvoyant au verbe battre plus qu’à l’adjectif indiquant la position basse. Que le *S* ait progressivement

remplacé le *T* s’explique peut-être, paradoxalement, par la dynamique même du geste : bien battre le cul implique, majoritairement sans doute, de le basculer, de le mettre en position haute. L’étude anthropologique de ce basculement orthographique reste donc à faire.

Mais le fait qu’il se fasse – sans changement historique –, autour d’un même organe très chargé de sens – le cul –, ne semble pas pouvoir être esquivé si l’on ne veut pas occulter la force obscure des bascules de la vie. Cette force bouscule nos régimes diurnes de compréhension clairement rationalisée des histoires de vie. Son mouvement introduit du nocturne, du négatif, des énergies brutes, des ruptures de sens. Ce changement de niveaux déséquilibre. Les grandes bascules de la vie immergent, submergent rationnellement ; entraînent dans des flux incompréhensibles. Elles plongent dans la duplicité de la vie alternant naissances et morts, jour et nuit, positif et négatif, stabilité et mouvement, rationalité et irrationalité, forme et fond, tête et... cul. Les grandes bascules existentielles culbutent, font passer le cul par-dessus la tête. Y sur-vivre implique de bousculer

les modes uniformes, habituelles et superficielles de penser la vie. On est acculé à prendre en charge et en compte la remontée ou l'irruption de mouvements bruts qui font changer de niveau.

Le cul est un symbole grossier et trivial de ce changement de niveau. Il est banni du vocabulaire courant bien-séant. Il surgit comme une provocation. Et pourtant, il fait partie de notre corps. Partie au-dessous de la ceinture, la moins noble selon la culture distinguée. N'empêche. Son intégration cognitive personnelle à part entière semble bien être un passage obligé d'une histoire de vie anthropoformative intégrale. Sinon cette histoire est tronquée. Il faut oser penser le cul – changer de niveau –, pour commencer à comprendre les dynamiques basculantes, provocantes, qui s'imposent de toute façon.

Le dictionnaire définit le *cul* comme un mot populaire désignant :

1. La partie de l'homme et de certains animaux qui comprend les fesses et le fondement.
2. Le fond de certaines choses (le cul de bouteille).

Tout populaire qu'il soit, il constitue – nous l'avons vu –, la racine très prégnante de nombreux mots. Incontournable.

Cette partie humaine et animale fondamentale est particulièrement sensible et vitale. Elle est surchargée de sens et de sens paradoxaux entremêlant les niveaux physiologique, éthique, esthétique et cognitif :

> Au niveau anatomique sensori-moteur, c'est une partie du corps à mi-hauteur, en arrière, constituée de deux formes charnues arrondies, séparées par une fente conduisant à un trou. Ce trou lui fait assurer une fonction de communication vitale entre l'intérieur et l'extérieur. Cette localisation, cette forme et cette fonction font de cette partie un organe sensori-moteur central, aussi bien pour l'équilibre du corps que pour ses

échanges avec l'environnement. De par ses échanges entre l'extérieur et l'intérieur, mais aussi entre le bas et le haut du corps, il est particulièrement sensible aux mouvements et constitue une zone érogène. Cette zone érogène en arrière – nommée justement, aussi, le derrière, le postérieur –, a la particularité, parmi les autres, d'être invisible à son porteur tout en étant un marqueur sensori-moteur important pour les autres. Aussi sa représentation est-elle particulièrement chargée.

> Au niveau imaginaire, en fonction de sa centralité sensori-motrice intermédiaire et interfacielle, le cul polarise des forces émotives majeures. Sa présentation et ses représentations déclenchent des pulsions interpersonnelles. Aussi dans les représentations éthiques ou esthétiques, visuelles et orales, culturelles et populaires, occupe-t-il pareillement une place centrale, surchargée émotivement de façon ambivalente. Nous avons vu qu'il peut être représenté comme le symbole de la provocation injurieuse ou invitante.

> Cognitivement, sa place est beaucoup moins centrale et évidente. C'est comme s'il avait du mal à dépasser, selon le dicton, le « niveau de la ceinture ». La métabolisation psychique et cognitive de ce fond sexuel est chargée d'affects instinctifs archaïques. De ce fonds obscur pulsionnel se détachent difficilement des formes relationnelles plus ou moins conscientes et volontaires. Le Moyen Âge en faisait cependant un indice de développement humain, indicateur de la conquête de la position verticale départageant l'humanité des autres formes d'animalité. Freud en a fait aussi un marqueur du stade de développement prégénital : le stade anal, intermédiaire entre le stade oral et phallique, le stade de la maîtrise excrémentielle. René Kaës développe cette « fantasmatique anale dans la relation formative » (1973, pp. 48-52) : épreuve, avec plaisir ou douleur, de la ma-

tière – qui peut être de la merde – à livrer, délivrer, former, informer; difficile passage de formations duelles à des formations triangulaires, caractéristiques de l'accès au stade génital.

Cette partie organique commence donc à être intégrée dans la compréhension de la formation humaine. J'oserai continuer en la proposant comme indice de centre de gravité et icône d'intimité.

nIndice de centre de gravité

La position intermédiaire du cul entre le haut et le bas du corps le fait prendre le plus directement et clairement comme un centre de gravité : un point d'appui sur lequel on peut s'asseoir, mais aussi un point d'équilibre entre le haut et le bas. Ce point central arrière régule inconsciemment la conquête et l'exercice de la verticalité. Conquête et exercice d'un niveau difficile, toujours instable et infini. Oublier ce centre de gravité est un indice de non-réalisme et d'aliénation : vouloir faire l'ange ou se prendre pour un autre en visant plus haut que... Intégrer ce centre sans une construction anthropo-formative personnelle suppose aussi de ne pas y réduire le corps entier. C'est une partie reliée à l'ensemble. Gérer les liaisons implique à la fois une différenciation et une articulation. Les stades de développement rappellent fortement que ces opérations complexes s'effectuent dans le temps : elles prennent du temps. Les bascules de la vie nous le rappellent, si nous l'oublions. La vie demeure la grande école. Elle nous entraîne de gré ou de force.

nIndice/icône d'intimité

La fonction d'échange organisme/environnement, peut fonctionner dans les deux sens : le sens premier est d'extériorisation, d'expulsion des déchets organiques solides du corps; mais cette ouverture s'offre à l'intériori-

sation d'éléments extérieurs, à leur pénétration. Cette double communication en fait un organe vital central des interrelations avec l'environnement, un organe-interfaciel, un organe-frontière de passage du privé au public. Le contrôle de cette frontière est crucial pour l'autonomie de l'organisme. Si c'est l'extérieur qui commande les communications, c'est la violence, le viol du privé, une intrusion agressive et possessive qui peut être mortelle, néantisante. C'est le règne de *thanatos*.

La maîtrise de l'ouverture/dévoilement est un enjeu d'autoformation personnelle majeure, pour construire de façon autre autant son intérieur que ses relations avec l'extérieur. Cette construction implique la formation entre le privé et le public d'un espace-tiers, que l'on peut appeler l'espace intime. Espace paradoxal qui filtre les échanges les plus intérieurs entre des extérieurs. Sa formation suppose beaucoup de tact pour établir le contact. Tact qui est sensibilité attentive et ici, il faut enfin le dire, aimante – à la vie –, toute vie, la sienne et celle des autres. Aimer la vie à travers les échanges entre vivants est peut-être un défi numéro 1 des histoires de vie. Le cul, dans sa fonction d'échange à double sens, déclenche autant les pulsions de vie que de mort. L'apprentissage des sens et de la nature de l'échange en fait un lieu crucial de l'établissement des rapports privés/publics. Entre le privé et le public, cet apprentissage peut être celui de l'intimité partagée.

La reconfiguration des frontières entre la vie privée et la vie publique entraînée, entre autres, par les médiatisations sans frontière des vies personnelles, par les technologies de l'information et de la communication et la révolution bioéthique, centralise ces apprentissages de construction de nouvelles intimités. En finale de son analyse des transformations de l'intimité dans les sociétés modernes, entre sexualité, amour et érotisme, Anthony

Giddens conclut qu'une « politique de la vie implique une spiritualité entièrement renouvelée » (2004, p. 248). Que dire alors pour la formation ! Avec cette révolution médiatique, bioéthique et biopolitique, elle se trouve prise, avec la vie à former, à partir de l'apprentissage relativement inédit entraîné par l'usage déréglementé des organes basiques de cette vie que sont les organes sexuels.

nConduites sexuelles et basculement des pouvoir-savoir sur la vie

Dans le passage de seuil de modernité biologique, le contrôle de l'usage des organes sexuels représente un biopouvoir majeur, car il commande la formation des devenir à la fois individuels et collectifs, la procréation, la récréation et même la création. Comme l'a analysé Michel Foucault, les biopouvoirs sont à comprendre non comme un privilège ou une propriété statique, mais comme la prise et l'exercice de nouveaux savoirs stratégiques vitaux. Les biopouvoirs se sont développés à partir de deux pôles principaux : la prise en compte des corps individuels comme non spirituels, comme organismes à comprendre, investir et faire produire ; et la gestion des populations comme ressources humaines à reproduire. « Les disciplines du corps et les régulations de la population constituent les deux pôles autour desquels s'est déployée l'organisation du pouvoir sur la vie. » (FOUCAULT, 1976, p. 183).

Ainsi, le pouvoir-savoir sur la sexualité constitue un enjeu stratégique majeur, car la vie sexuelle est charnière entre la vie individuelle et la vie sociale, la discipline du corps et la transmission générationnelle, les arbres de connaissance et de vie. Le pouvoir-savoir utiliser cette charnière constitue donc, pour l'individu et l'espèce, un enjeu vital de génération et de régénération autonomisante.

Actuellement, après la première révolution biopolitique du XVIII^e siècle qui a fait basculer la conception divine de la vie vers la construction d'une conception humaine, semble s'opérer un second basculement, du social à l'individuel. Les références sociales héritées normalisant les conduites sexuelles se brouillent. Aucune n'a plus force de loi intangible. Montent les pulsions et revendications d'amour libre. Cette déréglementation sociale et cette montée d'exigences individuelles d'autonomisation imposent la nécessité de réfléchir et d'autoréfléchir frontalement les conduites sexuelles pour en expliciter au maximum les pouvoir-savoir inclus, mais tellement incorporés, qu'ils restent en grande partie insus.

Pouvoir comprendre et piloter optimalement et personnellement les sens des usages des organes sexuels, en faire des moyens générateurs d'apprentissages existentiels, appelle un développement sans précédent de leur autoréflexion formatrice. Ce développement de leur auto et coréflexion est la condition *sine qua non* pour que ces expériences vécues, hors et souvent contre tout enseignement hétéronome, prennent sens. Ces expériences de vie initient des sens qui ne peuvent se déployer que prolongés par une réflexion qui actualise les modalités modernes du processus initiatique, base traditionnelle des formations existentielles. Ce modèle traditionnel initiatique des formations existentielles a été presque éclipsé et refoulé par le développement, là aussi sans précédent, du modèle didactique des formations formelles, scolaires et professionnelles, amplifié par la multiplication des didacticiels. De là à croire que tout peut s'enseigner, toute la vie et toute l'existence ! Les bascules de la vie font éprouver brutalement le contraire. Mais peuvent-elles nous apprendre quelque chose, quoi et comment ?

INITIATIVES

La présence et la prégnance du radical « cul » dans la construction du mot bascule semble donc s'enraciner dans le fait que le cul est indicateur-symbole de niveau, plutôt bas, et de position, derrière-dedans. Ce niveau et ces positions renvoient plus à la face cachée et ombrée de la vie qu'à sa face claire aux formes bien distinctes. Basculer, c'est donc passer d'un état stable, équilibré, connu, à un mouvement déstabilisant, inconnu, incertain. Ce qui est à vivre c'est la perte, l'éclatement d'un état, d'une forme connue et l'inconnu, les turbulences d'un devenir mouvant. Ce qui est à vivre, c'est une déformation-transformation. Et à vivre, malgré ses expériences antérieures et son inscription sociale, en *solo* et en première. Les bascules de la vie initient des mouvements qui, pour chacun, sont toujours uniques, surprenants. C'est à cette double unicité qu'il faut s'initier : un mouvement déstabilisant à vivre en *solo*, à la recherche de nouveaux éléments stabilisants.

Les bascules de la vie font donc entrer dans un mouvement initiant des changements de niveaux ou de position. Les approcher et les vivre à la lumière des trois grandes phases des modèles initiatiques classiques, dépoussiérés de leurs rituels, semble fournir des points de repère éclairants. C'est ce qu'a fait Francis Lesourd (2004) dans une thèse inédite sur « les moments privilégiés en formation existentielle »¹, en centrant sa recherche sur la phase centrale de la transformation : celle du passage/transition. Comment s'opère ce passage/transition ? Quels *savoirs-passer* développent les adultes en transformation ?

Classiquement, les modèles initiatiques distinguent trois grandes phases dans les bascules de la vie bouleversant les histoires : une phase préliminaire de sortie/rupture d'une situation connue ; une phase aiguë

de passage/transition, appelée souvent liminaire ; enfin une phase de sortie/intégration dans une nouvelle situation postliminaire, vivable dans la durée.

Pour approcher finement ce qui se passe dans la phase aiguë de bascule – mais qui peut durer longtemps –, Lesourd rôde une méthodologie adaptée « d'explicitation biographique » en croisant l'approche des histoires de vie et celle des entretiens d'explicitation de Vermersch. De sa recherche monumentale (875 pages) et magistrale, je mentionnerai seulement ce qu'il appelle les gestes psychiques du *savoir-passer* qui ressortent de l'explicitation biographique d'adultes ayant vécu une expérience de changement existentiel. Il identifie cinq gestes psychiques majeurs :

1. Un geste de renversement bio-cognitif qui rompt l'attachement au cognitif environnemental pour un accueil et une écoute attentive, « non-loquace », de l'expérience vécue, aussi éprouvante soit-elle. Lesourd parle de l'assomption du chaos psychique.

2. Un geste de dédoublement des parties du sujet en objets, plus ou moins consciemment et clairement réfléchis et dits.

3. Un geste d'oscillation. Ce dédoublement n'est pas stable mais lance dans des mouvements oscillatoires de balancement entre haut et bas, fond et forme, intériorisation et extériorisation. Un espace spécifique de recherche bio-cognitive se crée. L'enjeu est de le laisser se créer souplesse et fluidement, en ne rigidifiant pas le rapport de dédoublement.

4. Un geste de création de formes. Peu à peu des liaisons se stabilisent, des prises de formes (verbales, visuelles, tactiles) s'opèrent et perdurent, mettant ensemble et en sens des éléments vitaux éclatés.

5. Un geste d'appel à l'autre. Une reconnaissance sociale minimale, au moins par un autrui significatif,

semble devoir ponctuer fortement la fin de cette phase de passage/transition et amorcer la suivante de sortie/intégration.

Les difficultés de cette phase postliminaire de sortie/intégration sociale ne doivent pas être voilées par celles de la précédente. L'intégration et la reconnaissance sociales de la formation initiatique opérée seront d'autant plus difficiles que cette formation sera originale. Et quelle que soit la longueur de la traversée du désert, il restera toujours un incommunicable qui constitue, paradoxalement, la source de fond de la communauté et de la solidarité humaines.

CONCLUSION

Les bascules de la vie sont des épreuves faisant expérimenter les limites de sa vie et même de la vie : sa face cachée, nocturne, négative, sa duplicité. Elles font *expérientier* des changements de niveaux, des ruptures, des seuils, des effondrements, rappelant que la vie n'est ni tranquille, ni flux continu automatique.

Sur-vivre à ces bascules, les utiliser de façon formatrice, est un défi relevé pratiquement par tous les vivants qui sont tous des survivants. Expliciter et aider à faire expliciter ces pratiques autoformatrices de survie est un chantier immense et crucial, mais à peine entrevu des sciences de l'éducation. Il relève plus des sciences émergentes de la formation. Et il faut saluer la perspicacité et l'audace de recherche de l'équipe 'Transform' et des personnes du DUHIVIF de nous avoir fait travailler ces dynamiques.

Leur caractère d'autoformations initiatiques m'a frappé. Entre la formation et l'initiation existent des parentés qui commencent à s'explorer par exemple dans l'analyse des romans de formation moderne, comme ceux d'un Nantais célèbre, Jules Vernes, avec ses

Voyages extraordinaires. « Il y a formation lorsque les héros acceptent l'interpellation de l'événement problématique dans une expérience qui est une épreuve et qui se dit dans le langage de l'initiation » (FABRE (M.), 2003, p. 41).

C'est dans ces langages que parlent les héros du quotidien quand ils peuvent parler de leurs luttes pour la vie et de la façon dont ils se forment avec. À écouter avec attention et créativité pour construire des sciences de la formation pertinentes. Ils vivent à mon avis des autoformations initiatiques qui peuvent nous enseigner et nous rééduquer.

GASTON PINEAU

1. Cf. article dans ce même dossier, pp. 56-65.

† RÉFÉRENCES

FABRE (M.), *Le Problème et l'épreuve. Formation et modernité chez Jules Verne*, Paris, L'Harmattan, 2003.

FOUCAULT (M.), *La Volonté de savoir. Histoire de la sexualité*, Paris, Gallimard, 1976.

GIDDENS (A.), *La Transformation de l'intimité. Sexualité, amour et érotisme dans les sociétés modernes*, Paris, Le Rouergue/Chambon, 2004.

KAËS (R.), ANZIEU (D.), THOMAS (L.-V.), LE GUÉRIMEL (N.), FILLOUX (J.), *Fantasme et formation*, Paris, Dunod, 1973.

LESOURD (F.), *Les Moments privilégiés en formation existentielle. Une contribution multiréférentielle à la recherche sur les temporalités éducatives chez les adultes en transformation dans les situations liminaires*, thèse de doctorat, département des sciences de l'éducation, université de Paris 8, 2004.

Intermède <<<

Voilà une partie des textes lus en intermède par Albane Gellé, nous la remercions d'avoir accepté qu'ils figurent ici. Nous les lirons sans sa voix ni sa diction très particulières... Nous ne l'oublierons pas.

De père en fille, Albane Gellé, Éditions Le Chat qui tousse, 2002

Il y a un papa une maman et un bébé dans une petite voiture fragile et c'est la nuit. le bébé dort de temps en temps il pleure. la maman réfléchit à sa vie elle ne dit rien elle a envie de rentrer à la maison elle regarde devant et elle ferme les yeux quand viennent des phares en face. le papa conduit le papa ne sourit pas il n'a pas envie de rentrer à la maison il veut rouler comme ça toujours il tient le volant avec les deux mains il plisse le front quand le bébé pleure. c'est comme ça dans la petite voiture fragile qui roule la nuit pas trop vite. beaucoup de silence. et des solitudes.

et puis il y a les phares, en face. ils arrivent vite ils sont juste en face alors forcément ça se cogne. la petite voiture est fragile. et maintenant elle est toute abîmée.

le bébé est projeté au-dehors il retombe sur l'herbe il pleure. la maman est projetée aussi au-dehors elle retombe sur le côté de la route elle ferme les yeux.

le papa n'est pas projeté au-dehors il reste à sa place. dans la petite voiture tout abîmée. Lui aussi est tout abîmé il ne bouge plus. il n'avait pas envie de rentrer à la maison. (p. 2)

peut-être entre mon père
et ma fille
quelques livres à écrire. (p. 3)

c'était dans le ventre depuis
longtemps. on croyait que c'était
dans le ventre parce que quelque chose
bougeait dans la tête. quand c'est
dans le ventre vraiment on sait.
et maintenant ça remue. (p. 5)

papa
il y a des mots comme ça ils sont
remplis comme des outres gonflés
chargés on a peur qu'ils explosent
on les manipule avec tellement de
délicatesse. on ne se reconnaît pas
tiens. à chacun ses mots fragiles. (p. 8)

oui je me suis sentie louve et
hargneuse et possessive sur la
défensive et solitaire et laissez-
moi tranquille et taisez-vous. ça
arrive. (p. 13)

la première fois que j'ai dit papa
c'était pour te parler de ton père.
le mien n'était sans doute pas très
loin. (p. 14)

on peut comprendre tout et ne pas
dire les mots du dictionnaire. la
preuve est sous mes yeux dans mes
bras elle rit aux éclats. (p. 16)

il y en a qui disent que leur père
c'est le plus beau le plus intelligent
le plus tendre et puis quoi encore.
moi mon père c'est le plus jeune. il
a vingt-sept ans pour toujours. (p. 19)

les histoires de père mort et tout
et tout, d'une indécence alors. pas
concernée moi. tu penses. jusqu'à
ce que toi devant ton père. les
yeux tellement ouverts. que moi
aussi. (p. 20)

mon père est mort j'ai rien dit à
personne pendant trente ans après
j'ai pleuré maintenant je parle de
lui doucement ça va. (p. 23)

tu sais marcher boire à la paille tu
sais où est ta tête ta bouche tes
pieds tu sais rire faire des
grimaces faire le chat la vache des
câlins du cinéma. l'essentiel quoi.
(p. 25)

Un bruit de verre en elle, Albane Gellé, Inventaire-invention, 2003

Un homme il ne dit rien il est perdu de toute façon on n'entend pas

>>> Intermède

quand il parle il est assis par terre et ses gestes on dirait qu'il ne connaît rien de ses gestes il sait quelques mélodies démodées et très connues qui font des tremblements de terre dans son ventre c'est tout ce qu'il connaît de lui des secousses dont il sort tellement étonné au fond il peut se lever quelquefois il se met debout pas souvent aujourd'hui il est assis il écoute un arbre et le chien attaché à l'arbre pour un peu on le prendrait pour l'arbre ou pour le chien à cause du silence entre les trois si une femme venait elle ne verrait que les gestes de l'homme et ça ferait un bruit de verre en elle mais on ne peut pas savoir ce qui se passerait vraiment on ne sait rien des choses qui n'arrivent pas (p. 7)

un homme quelque chose crie en lui il est sur un lit attaché et dans le lit aussi quelque chose crie personne ne le regarde et lui ses yeux sont à l'envers quand il était petit il supportait son bruit dedans maintenant il ne peut plus c'est pour ça qu'on l'attache (p. 8)

un homme ses mots restent bloqués dans sa bouche ça sort tout d'un seul coup et en désordre ça fait comme des cailloux qui tombent de la grêle quelque chose de dur devant on sait pas toujours comment recevoir on n'aime pas les grimaces en général et cet homme-là il panique pour presque rien c'est une grimace à lui tout seul (p. 15)

une femme quand elle marche on comprend que c'est difficile pour elle les sacs trop lourds à son bras elle ne veut pas les poser elle dit non elle refuse plusieurs fois si on veut lui prendre on n'insiste pas ses pieds à chaque pas hésitent à faire un autre pas c'est peut-être s'arrêter qu'elle voudrait s'arrêter pour de bon une bonne fois pour toutes cesser de porter tous ces sacs trop lourds cesser de marcher d'avancer elle n'en peut plus (p. 17)

un homme il ne court pas il trébuche ses pieds ses chaussures quelque chose ne va pas en bas c'est pas assez solide ou quoi on croit qu'il va tomber il ne tombe pas il trébuche c'est un homme qui trébuche oui il pourrait lever les yeux prendre son temps c'est ce qu'on se dit au lieu de nous faire pleurer tiens même quand il s'arrête il n'est pas tout à fait droit pas tout à fait debout plutôt penché tremblant c'est énervant à la fin cet homme qui trébuche il pourrait faire attention quand même merde (p. 18)

un homme il est trop jeune pour les questions qu'il se fait il dit *dans ma tête les mots sont effacés on me les a confisqués maintenant je suis comme une coquille vide je ne sais pas comment remplir elle est peut-être percée cette coquille* il dit *ou trop fragile ou pas bien construite dès le départ* il fait des hypothèses il cherche des explications alors pourquoi personne ne lui en donne (p. 21)

un homme il est assis désormais il ne bouge plus on le promène on le regarde la femme à côté de lui elle dit *c'est pas lui qui s'en plaindrait* on le regarde encore on sourit pour s'excuser peut-être mais de quoi au juste on reste figé comme ça devant lui devant ses yeux qui tombent devant ses bras qui tombent c'est énorme tout ce qui tombe chez cet homme (p. 23)

une femme elle reste à la fenêtre elle ne se jette pas par-dessus bord elle n'ouvre pas elle regarde la vitre ou quelque chose dehors derrière la vitre on n'en sait rien elle ne dit rien de ce qu'elle voit est-ce qu'elle voit seulement et puis son front il est collé ça fait de la buée sur cette vitre qui la sépare du monde (p. 25)

un homme sur son crâne c'est abîmé il y a des cicatrices à la place des cheveux comme si c'était un acteur américain sorti d'une scène violente d'un film d'action violent il fume une cigarette qu'on lui a allumée *c'est ça quand on est respecté* il a l'air préoccupé dans une autre vie peut-être il sourira il a d'autres soucis d'autres chats à fouetter d'autres priorités *pigé* (p. 28)

« *La bascule du couchant.* »





A 2 - VIVRE LES BASCULES

« Sur le chemin, vers... ? »



SUR LE FIL

« ÉCRIRE un poème après Auschwitz est barbare. »
On cite souvent cet aphorisme par lequel Adorno signifie de manière brutale qu'après la catastrophe, il n'est plus possible d'aller chercher l'oubli dans de fausses consolations. Il ajoute également : « Peut-on s'imaginer que ce qui s'est passé en Europe reste sans conséquence et ne pas voir que la quantité de victimes représente un saut qualitatif pour la société dans son ensemble, un saut dans la barbarie. »

Adorno refuse de classer l'événement *Auschwitz* parmi les faits de guerre habituels. Il y voit un phénomène nouveau, un point de rupture dans l'histoire et les civilisations occidentales. Pour la première fois, on a assisté à un massacre industrialisé, une mise à mort méthodique, technique et administrative, dépourvue de charge passionnelle. D'après les témoins, je le cite à nouveau, « on torturait sans entrain, on assassinait sans entrain et c'est peut-être pour cette raison qu'on dépassait toute mesure ».

Auschwitz est le symbole de la régression absolue de la société et de l'individu.

L'ÉVÉNEMENT AUSCHWITZ!

L'événement est ce qui simplement arrive. Il a lieu. Il passe et se passe. Il advient, il survient, nous dit Paul Ricœur. L'événement est une poussière de vie dans le monde. Pourtant certains événements ont un impact particulier. Ce sont ceux qui ont été subis et vécus par le sujet comme devant irrémédiablement le détruire. La volonté personnelle n'est plus d'aucun recours. L'événement Auschwitz est de ceux-ci.

L'événement Auschwitz est arrivé. Pour ceux qui ont survécu, c'est une déchirure, une bascule dans un autre monde. C'est l'événement catastrophe que décrit M^{me} Leclerc Olive, un plongeon dans la souffrance, d'une violence insupportable qui ébranle la vie. C'est un événement extrême, irrémédiable, irréversible, qui marque la rupture. L'être humain sait que quelque chose là est défait. La relation extrême définit un autre temps, un temps en dehors des temps. C'est un temps sans projet car la vie est devenue éphémère et fragile, un temps arrêté.

FABIENNE LEBLOND, psychologue clinicienne dans des établissements de soins; docteur en sciences de l'éducation, chargée de cours à l'université de Pau; formation de travailleurs sociaux (Talence).

L'horreur a basculé côté cœur. J'ai pleuré sur des millions de vie fracassée. J'ai compris ce que mon propre père ne m'avait pas dit et qu'il ne pouvait comprendre lui-même sans se fracasser.

Comment vivre après une bascule dans l'horreur? Quelles issues possibles pour les survivants et enfants de survivants hantés par ces événements, poussières de vie dans un monde obscurci?

L'étude des effets psychologiques des situations extrêmes fait souvent état de « la mort psychique de l'individu ». Ce vécu de situations extrêmes a un effet traumatisant et le moment du trauma est celui où le voile se déchire, où se rappelle le choc frontal avec un réel à visage inhumain, l'incroyabilité de l'horreur. Le trauma est événement, quelque chose qui arrive dans la psyché du sujet auquel il réagit par l'envahissement d'un affect d'extrême solitude et d'abandon. C'est le syndrome des survivants étudié par Niederland en 1980. Sentiment d'être soumis sans défense à la volonté d'un autre sujet au point de perdre même la sensation de sa propre réalité. L'expérience de la honte, de l'humiliation menace les êtres humains dans leur identité. L'expérience du mépris envahit la vie affective des sujets humains au point de les jeter ensuite dans une lutte sans fin pour la reconnaissance. Cette lutte qu'Aragon dans son recueil de poème *Le Roman inachevé* exprime fort bien : « Il me faut me prouver toujours je ne sais quoi... il me faut prendre ma revanche sur la honte. »

L'expérience extrême provoque un effondrement dramatique de la confiance de l'individu dans le monde social et donc dans sa propre sécurité. Les survivants ne vivent jamais plus dans un monde sûr et doivent sans fin se défendre contre des agressions possibles. Quand on a été torturé, on ne se sent plus chez soi sur terre, déclare M. Hemery, résistant, lors d'une émission sur le devoir de mémoire en juin 1993.

Les camps d'extermination ont visé la désintégration mentale et sociale, la renonciation à toute initiative pour devenir des objets, un *stück*, un morceau pour reprendre la phraséologie nazie, des objets qui ont perdu leur qualité d'êtres humains. C'est un basculement d'un état de vie à un autre, d'un monde à un ailleurs... invi-

vable. Un survivant déclare « nous étions arrivés hors du monde ». Les survivants reviennent d'un monde totalement fou et cruel, un monde incroyable qui ne peut exister « parce que l'enfer ressemblerait à un paradis », nous dit Gérard, mon père. C'est en effet incroyable ce que l'homme a pu faire à un autre homme parce que, ce que les rescapés ont vécu, dépasse toutes les limites de l'imagination. L'horrible qui excède, selon Kant, en quantité et en intensité, les bornes de l'imaginaire.

Les hommes qui ont survécu, ont instauré des mécanismes de défense, des stratégies de coping tels que les désignent les recherches nord-américaines, des facteurs de protection, des façons de résister aux forces de destruction. Bettelheim décrit les camps de déportation dans lesquels la personne, parvenue à l'ultime degré de dénuement et de dépossession de soi, niée dans son statut d'humain, réduit à n'être qu'une chose soit abdique soit résiste en construisant comme stratégie de survie un monde intérieur dont les fortifications le protègent des agressions extérieures. Toutes ces émotions négatives suscitées par l'expérience du mépris comportent une possibilité, la possibilité que le sujet concerné prenne clairement conscience de l'injustice qui lui a été faite et y trouve alors un motif de résistance. L'individu sort d'une situation paralysante, d'une humiliation subie passivement et tente d'accéder à une nouvelle relation positive à soi. C'est parce que toute reconnaissance lui a été interdite, que le survivant tente de s'engager et cet engagement lui rend une partie du respect de soi qu'il avait perdu. Différentes formes de reconnaissance sont ainsi possibles : l'amour, le droit et l'estime sociale vont créer les conditions sociales dans lesquelles les sujets humains œuvrent pour parvenir à une attitude positive envers eux-mêmes. Bettelheim va remplir une forteresse vide. Une forteresse vide qu'il va tenter de comprendre. *La*

Forteresse vide qui est la bible de l'anti-autoritarisme et de toutes les structures d'enfermement. Snyders œuvre politiquement pour un monde meilleur. Il évoque bien souvent son lien avec le parti communiste qu'il décrit comme un lieu de rassemblement d'êtres humains qui n'acceptent pas la société telle qu'elle est. Un des sous-chapitres de son livre « Y a-t-il une vie après l'école », s'intitule « La Lutte avec le monde n'est pas perdue d'avance ». Il exprime sa foi en l'homme et son devenir, un espoir et une croyance en un bonheur possible.

Cette capacité à réagir, à rebondir a été désignée ces dernières années sous le terme de résilience. La résilience, souvent évoquée dans les travaux de Cyrulnik, est un processus qui permet aux personnes traumatisées de se reconstruire. C'est une capacité à vivre, à se développer en dépit de l'adversité. En effet, Primo Levi a vécu et produit des ouvrages merveilleux, Bettelheim a cherché à comprendre pourquoi il avait survécu. Ils ont produit des œuvres, trouvé des possibilités de parole et d'action, sublimé vers des activités socialement valorisées, dans des activités artistiques, intellectuelles et morales, contrôler tant bien que mal leurs affects. Ils ont réappris à vivre.

Pourtant il y a eu un moment pour chacun d'entre eux, un moment où tout a basculé, un moment où l'événement n'a pu être surmonté a contrario de ce que dit Stephan Vanistendael comme quoi personne n'est cabossé par la vie au point d'être définitivement écrasé. Il affirme que pour être résilient, il serait nécessaire de développer la capacité, la possibilité de liens et d'échanges avec les autres, de déposer les pensées trop lourdes à porter, la capacité de reprendre un semblant de maîtrise sur les circonstances, de ne pas céder à la culpabilité, de pouvoir exprimer des convictions personnelles et la compassion qui permet d'être concerné par l'autre et de le considérer aussi important que soi? Compatir c'est reconnaître

ce qui nous relie à lui, cette même humanité. Les rescapés peuvent-ils se reconnaître dans leurs bourreaux, accepter de faire partie de la même espèce que les assassins? Leur est-il possible d'accepter la non-humanité, la perte d'un idéal désormais inaccessible, l'angoisse d'une possible reproduction ou d'un recommencement?

Alors la reconstruction est-elle possible dans le cas de situations extrêmes? Lorsque la bascule dans l'horreur s'est effectuée, les rescapés peuvent-ils revenir tout à fait. Le danger est partout présent contre lequel il faut se protéger que ce soit par des cris pour Snyders comme l'explique son fils : « Certains disent qu'il faudrait, pour évoquer Auschwitz, non pas parler mais crier seulement et plus fort que l'on n'a jamais crié. C'est ce qu'il a fait et il lui était impossible de faire autrement; il avait accumulé en lui-même une terrible haine et celle-ci devait à tout prix s'exprimer ». Se protéger en se vengeant de l'humiliation comme mon père qui a tué et pourchassé les nazis après la guerre et qui a vécu entouré d'armes craignant toujours une possible agression. Quelle que soit la stratégie de protection que les survivants ont développée, à un moment donné ou à un autre, le survivant peut retourner dans le camp.

Alors comment réintégrer le monde des vivants? Ceux qui ne comprennent pas leur passé sont condamnés à le revivre, disait Goethe. Peut-être que ce qui s'est passé ne peut pas être compris, et même ne doit pas être compris, dans la mesure où comprendre, c'est presque justifier. En effet, comprendre la décision ou la conduite de quelqu'un, cela veut dire les mettre en soi, mettre en soi celui qui est responsable, se mettre à sa place, s'identifier à lui. En 1986, un journaliste demandait à Primo Levi ce que fut sa vie après Auschwitz; l'écrivain répondait : « Ce furent quarante années de

vie, de travail, d'acharnement à comprendre... surtout. Mais il est vrai que, à une heure incertaine, ces souvenirs reviennent, je fais des rechutes. »

Snyders en 1996 écrivait : « Je suis revenu d'Auschwitz, mais pour le meilleur et pour le pire, on ne revient jamais d'Auschwitz ou du moins on n'en revient pas comme on y était parti. J'ai eu froid à Auschwitz et depuis je n'ai jamais tout à fait cessé d'avoir froid, j'ai été humilié, je ne me suis jamais tout à fait redressé, je n'ai jamais cessé de sentir en moi les humiliés. »

Gérard avoue : « Il y a des nuits... Je ne dors pas. Je passe des nuits sans dormir quelquefois. Et quand ça me revient. On revit, on revient. T'es malade parce que ça ne s'oublie jamais. La nuit, les réveils, les réveils de nuit. On s'y voit encore, ça, c'est terrible, c'est terrible quand on y pense la nuit. » La mémoire de mon père s'effrite aujourd'hui. Mémoire désintégré par les cataclysmes de l'histoire dont le souci principal aura été pendant longtemps l'oubli. Il oublie de jour en jour, la douceur des instants, nos visages, les jours paisibles. Seules les images de torture, de l'horreur habitent son cerveau. Le temps s'est arrêté. Gérard retourne en enfer.

Mémoire invivable des rescapés. En 1978 Jean Amery se suicide. Le samedi 11 avril 1987, Primo Levi se jette dans le vide. Le 13 mars 1990, Bettelheim met fin à ses jours après de nombreuses tentatives en s'asphyxiant dans un sac en plastique (à la date de l'anniversaire de l'invasion de l'Autriche par les nazis).

Un journaliste écrivait quelques mois avant le suicide de Primo Levi : « La marque d'Auschwitz ne s'efface pas plus dans la vie d'un homme que dans l'histoire du monde. » La tentative de croire en un monde humain bascule dans cette terrifiante vérité : l'horreur absolue

est là, tapie, prête à surgir. Il est dans la nature des choses humaines que tout acte, une fois apparu et inscrit dans le cours de l'histoire de l'humanité, demeure dans l'humanité en tant que potentialité, longtemps après que sa réalité s'est fondue dans le passé, souligne Hannah Arendt dans l'épilogue d'Eichmann à Jérusalem.

Écrire un poème après Auschwitz est barbare. Pourtant certains s'y sont risqués (Charlotte Delbo) :

Et puis mieux vaut ne pas y croire
À ces histoires de revenants
Plus jamais vous ne dormirez
Si jamais vous le croyiez
Ces spectres revenants
Ces revenants qui reviennent
Sans pouvoir même expliquer comment.

Si comprendre est impossible, le connaître est nécessaire, parce que ce qui est arrivé peut recommencer, les consciences peuvent être à nouveau déviées et obscurcies. C'est ce besoin de connaître l'histoire pour comprendre mon père qui m'a conduit à engager ce travail car le récit d'un survivant à ses enfants vous oblige à y croire. L'horreur a basculé côté cœur, nous dit l'enfant d'un survivant. J'ai pleuré sur des millions de vies fracassées. J'ai compris ce que mon propre père ne m'avait pas dit et qu'il ne pouvait comprendre lui-même sans se fracasser.

Les événements passés ont parfois des répercussions lointaines et inattendues. Les générations suivantes, enfants qui n'auraient pas dû naître, chandeliers de la mémoire, héritent d'une souffrance qui les hante. Ils tentent d'extraire les survivants de leurs tombes de silence pour mieux comprendre et se comprendre. « C'est comme si des montagnes au pied desquelles nous vi-

vions se fissuraient, étaient ébranlées, qu'ici ou là, même, nous en ayons vu des pans s'écrouler, comme si la terre aller sombrer », écrit Philippe Jaccottet.

Grâce au travail de mémoire effectué, le *Memorial Candle* tente de ne plus subir sa destinée mais de l'assurer et devient le canal privilégié de la transmission. Chez les descendants, l'identité se constitue par la traduction de l'héritage qui cherche à donner vie et sens aux traces qui lui sont transmises en les réinsérant pour lui-même et pour ceux qu'il porte en lui.

Vouloir oublier. « On me dit à présent que ces mots n'ont plus cours, qu'il vaut mieux aujourd'hui ne chanter que des chansons d'amour », fredonne Jean Ferrat dans *Nuit et brouillard*. Mais oublier c'est faire à propos de quelque chose ou de quelqu'un qu'il n'ait pas eu lieu. Cette activité porte un nom : anéantir, expression qu'Hitler employait constamment. Oublier nous apparente aux assassins.

Refuser d'oublier, se souvenir pour ne pas occulter la dimension humaine du mal. Pour les descendants, il y a un noyau qui s'enracine dans un malheur total, une identité profonde que l'on doit en quelque sorte conserver en soi et qu'on ne peut quitter. La seule chose qui nous est possible de faire est de le traduire dans cette autre partie de nous-même qui reste ouverte aux autres. Faire un pas hors du rang des assassins, selon la formule que Kafka utilisait pour décrire son métier d'écrivain.

AUJOURD'HUI!

Nous assistons aujourd'hui avec un sentiment d'impuissance aux actes de barbarie commis dans le monde entier par des États ou des groupes terroristes.

S'y rajoute de plus un nouveau type d'agressions : le père d'un élève d'Évreux venu défendre son fils et

frappé à mort par quarante élèves solidaires des racketteurs de son fils, le vigile de Nantes brûlé vif, les deux jeunes filles de 13 ans qui torturent leur camarade.

Cette nouvelle barbarie nous rappelle que le mal est inhérent à la condition tragique de l'homme. Plus de cinquante ans après Auschwitz, rien, rien ne nous laisse penser que la balance bascule du côté du progrès mais au contraire... craindre la peur que le monde entier ne sombre dans l'horreur. Auschwitz interroge en chacun sa part d'humanité, sa part de médiocrité et sa part d'héroïsme, sa part de conformisme et sa part de refus. Cette connaissance transforme celui qui la fait sienne. Notre héritage n'est précédé d'aucun testament, écrivait René Char. Nous sommes dépositaires de ce legs étrange et cette leçon est politique parce que c'est notre statut d'être humain qui est désormais en question.

Il va bien nous falloir, individuellement et collectivement, choisir entre la civilisation ou sombrer dans la barbarie.

FABIENNE LEBLOND
Responsable de formation

† BIBLIOGRAPHIE

ALTOUNIAN (J.), *La Survivance. Traduire le trauma collectif*, Paris, Dunod, 2000.

KAËS (R.), *Ruptures catastrophiques et travail de mémoire. Violence d'État et psychanalyse*, Paris, Dunod, 1989.

LEBLOND (F.), *Traumatismes historiques et dialogue intergénérationnel*, Paris, L'Harmattan, 2002.

WARDI (D.), *Memorial candles. Children of the holocaust*, Londres, New York, Tavistock/Routledge, 1993.

ZADJE (N.), *Souffle sur tous ces morts et qu'ils revivent*,

QUAND ON TÉMOIGNE DE LA VIE COMMUNE, QUELLES BASCULES CHOISIT-ON DE NOMMER OU DE TAIRE ?

MARIE-JO COULON, conseillère d'éducation populaire et de jeunesse, Nantes.

Quand on témoigne de la vie commune, on tait souvent les moments qui ont affecté gravement le cours des choses, à titre personnel ou collectif. Implicitement, chacun choisit ce que les autres peuvent recevoir. Quelles bascules choisit-on de nommer ou de taire ?

« LUTTER contre l'absolu de s'enfouir et de se taire. » Ces mots de René Char me viennent après avoir entendu Fabienne Leblond¹. Ayant écouté ses propos si graves, comment parler des bascules ordinaires, voire minuscules, sans craindre l'inconsistance ? Il le faut bien pourtant, je m'y suis engagée.

Quand on témoigne de la vie commune, on tait souvent les moments qui ont affecté gravement le cours des choses, à titre personnel ou collectif. Implicitement, chacun choisit ce que les autres peuvent recevoir. Quelles bascules choisit-on de nommer ou de taire ? Quelques personnes ont réagi vivement ici à cette expression « bascules de la vie ». J'ai retenu ce propos : « Les bascules de la vie. Bigrement intéressant... mais employer là le mot "bascules" me flanque un vertige physique. Ce mot-là m'est violence. Basculer est cauchemardesque. »

Pour ma part, dans ce que je vais dire, je retiens ce mot dans l'acception du balancier : les bascules, ça va ça vient, ça balance : l'équilibre n'étant qu'un point entre deux déséquilibres. La bascule est alors quelque chose

de subtil qui laisse place aux événements minuscules, voire à l'absence d'événement.

C'est à partir de mon expérience professionnelle – partagée avec quelques collègues² – que je vais parler : deux expériences d'accompagnement d'histoire de vie collective : Passay, le village de pêcheurs au bord du lac de Grandlieu³ à vingt kilomètres de Nantes et l'Aumondière⁴, hameau de la commune du Boupère en Vendée. Je vais décliner la question : « Quand on témoigne d'une histoire collective, quelles bascules de la vie choisit-on de nommer ou de taire ? », tout en prenant largement appui sur des extraits de mon journal de bord de la première expérience, appelé « ofiljour », car c'est dans cette écriture « hors champ professionnel » qu'apparaît le mieux cette question récurrente pour témoigner de cet accompagnement particulier du recueil de la parole. Lire ces passages, c'est montrer qu'un journal d'accompagnement, dans une telle aventure, peut aussi servir à libérer les affects, déposer l'émotion, prendre de la distance, réfléchir. On travaille dans le vivant de la relation, et personne n'est indemne

d'implication. Enfin, ce journal est le plus fidèle allié de ma mémoire : ces aventures s'inscrivent en effet dans le temps, pour Passay de 1992 à 2000, et c'est déjà bien loin.

Mais c'est une entreprise délicate à laquelle je me livre ici. En préparant cette intervention, à chaque mot, j'ai pensé à celles et ceux qui nous ont alors fait confiance et j'ai pesé ce qui peut être divulgué et ce que je dois taire par respect de l'intimité des personnes, par déontologie. L'anonymat ne me semble pas une clause suffisante. J'ai parfois repris des extraits parus dans l'ouvrage collectif *À Grandlieu, un village de pêcheurs*. Pour ceux-là, c'est simple. Pour les autres, j'ai souvent modifié le contexte ou allégé le contenu. Il m'arrivera de dire « on » : ce n'est pas pour banaliser le propos mais toujours par souci de discrétion pour les personnes et leurs proches. Beaucoup plus que des précautions oratoires, ces éléments veulent souligner l'importance de la nécessaire retenue, parfois d'autant plus difficile à évaluer que le temps a passé et que certains témoins sont morts.

Pour les personnes que nous avons rencontrées, il était clair qu'elles témoignaient pour dire l'histoire de leur village, leur histoire personnelle passant au second plan. Mais bien évidemment, chacun a raconté le vil-

partir de la trame de sa trajectoire personnelle.

n Raconter sa vie, c'est retracer le chemin et ses embûches

Ofiljour – janvier 1995

Marie a 88 ans. Au début de l'entretien, ses mains tremblent et trahissent son émotion. Nous sommes dans la cuisine. Elle a placé sa chaise face à nous et son buste de vieille femme s'encadre dans la fenêtre derrière laquelle il pleut des cordes. Ses blessures de vie affleurent et sa voix se casse pour dire sa douleur des disparus.

Sa fille entre :

— Tout se passe bien ?

— Mais, oui...

— Vous savez, elle a mal dormi la nuit dernière, car elle était très inquiète de cette rencontre.

Ne pas sous-estimer l'importance que les gens accordent à leur témoignage.

Leur a-t-on déjà demandé de raconter leur vie ?

Marie a commencé, hors antenne, par nommer ses lézardes de vie, quelques-unes de ses petites et grandes bascules : la maladie, les peurs, la mort prématurée, l'éloignement des proches vécu comme un exil. Elle ne s'attarde pas, elle nomme et son regard se perd un peu. Elle n'y reviendra pas dans son récit. Ces bascules-là lui appartiennent, elles n'ont pas à figurer dans l'histoire de vie collective.

n Une bascule de deux kilomètres

Ofiljour – mai 1998

Elle raconte son arrachement de Passay et ses larmes quand elle a dû partir à vingt-cinq ans pour la Chevrolière, à deux kilomètres [...].

Elle dit que sa mère l'accusait « de parler à la mode », quand elle parlait français, à partir du moment où ils ont

lage à

Le lac de Grandlieu.

pris le commerce. Un éloignement de deux kilomètres peut suffire à l'abandon de la langue maternelle...

Un éloignement de deux kilomètres fait de vous une femme du bourg quand vous étiez une fille du village. Soixante ans après, pendant le recueil de mémoire, à nommer cette bascule, l'émotion revenait, « intacte » disait-elle.

Quand le petit magnéto trop discret est oublié, il arrive que des confidences plus personnelles surgissent, en particulier les périodes de vie troublées où tout a basculé ou aurait pu basculer. Très vite, on se ressaisit et on demande d'effacer.

Les faits douloureux liés à l'histoire individuelle – deuils en particulier – sont souvent tus ou nommés hors du témoignage, sauf chez les personnes très âgées qui parfois revendiquent « leur » parole dans toute son âpreté. Il arrive aussi qu'un drame trop lourd à porter entraîne le refus de témoigner.

nLe consensus tacite de silence

Quand les bascules ont été vécues dans l'ombre, quand on est sorti du rang : séparations, divorce, graves fâcheries, « charrue avant les bœufs » comme on le disait des enfants conçus avant mariage, naissances non désirées ou illégitimes, on ne nomme pas, ou on effleure. Une femme dira avec beaucoup de panache : « La libération des femmes en 68, mon mari en a profité plus que moi ! » Seul commentaire sur le mari volage.

Quand on est sorti du rang et qu'on le nomme, on prend le risque d'un reproche collectif : « C'était déjà énorme de le vivre, il ou elle pourrait avoir la décence de le taire. » Parler, c'est s'en vanter, cesser de faire profil bas, le revendiquer pour ainsi dire.

Même reproche quand quelqu'un évoque les jours sombres du passé collectif :

Ofiljour – janvier 1993

En soulevant le passé, nous faisons remonter à la surface des souvenirs enfouis, souvenirs de jours sombres. C'est difficile d'accepter ces rémanences, ces miasmes de vie à la dure. D'autant plus difficile à accepter quand ces souvenirs émergent de ceux qui sont vécus comme des nantis, même relatifs. [...] Ne pas oublier que nous ne voyons encore que l'écume des choses. Le lac semble lisse quand on regarde sa surface.

Malgré nos questions, nous avons recueilli très peu de paroles sur les temps difficiles de la seconde guerre mondiale.

C'EST LE LIEU POUR DIRE LA BASCULE DU PLUS JAMAIS

nLa bascule de l'âge

« On devrait pas vivre si vieux », dit Charlotte.

Ofiljour – décembre 1991

G., ses 81 ans lui pèsent. Il ponctue ses phrases de « C'est pas possible de voir ça », « C'est quelque chose de voir ça ». Je connais tout ça sur le bout des doigts et ça veut pas venir. » Il oublie les noms, il dit « les mots ». Il dit aussi qu'il n'a plus de mémoire, que les mots sont dans sa tête, il les connaît mais ils ne veulent pas sortir. Chaque fois que nous le relançons, les souvenirs viennent, s'enchaînent pour buter un peu plus loin. Les noms qu'il perd sont souvent ceux de personnes importantes pour retracer l'histoire de Passay. Mais y a-t-il un avenir où il projette sa mémoire ? Je suis frappée par ce beau visage de vieillard, la tête pleine de souvenirs qui refusent d'émerger.

Trois ans plus tard, en témoignant, un autre homme nous parlera de G. Il dit les changements survenus dans

son enfance en faisant souvent le lien entre passé et présent.

Ofiljour – avril 1995

Toujours le même intérêt passionné à suivre leurs trajectoires de vie faites de labeur, de joies, de renoncements, toujours cette même écoute empathique. J'écoute et je vois les chevaux dont il faut se défaire quand arrivent les voitures, le déchirement du petit garçon à cette idée. Puis, nous voilà au présent, celui du départ de G. pour la maison de retraite :

— Il est venu me dire au revoir et nous pleurons tous les deux. Il m'a redit une fois encore que c'était lui qui passait les chevaux au lac quand les charrettes rentraient de livrer les volailles.

Cœur gros du jamais plus. Larmes du temps enfui. L'entretien est un lieu pour nommer cette douleur.

n Les bascules qui n'ont pas eu lieu

Dans ce point j'aborde ce que Jung, cité par Renée Houde, a nommé l'ombre, en pastichant Rimbaud : « Je aurait pu être un autre. »

CE QUI AURAIT PU MAL TOURNER

Ofiljour – octobre 1991

Il connaît par cœur son histoire qu'il a dû raconter cent fois, mais à chaque fois il la revit. Lui redemander sa fausse mort :

— Mais savez-vous, madame, que j'ai été administré.

Les bottes découpées au couteau, son geste accompagne les mots. Il sort le couteau de sa poche et suit la jambe à l'arrière en remontant. Avec son pouce, il nous montre jusqu'où il avait enfoncé le couteau dans la peau. Puis les bouillottes à Saint-Lumine-de-Coutais qui lui laisseront des brûlures. Trois semaines de lit après avoir frôlé la mort. Les vagues de deux mètres cinquante, le bateau qui s'enfonce dans le marais.

Dans le récit, maintes fois répété, se rejouent les pos-

sibles drames, les tragédies qu'on a frôlées. Ces bascules extrêmes évitées de justesse donnent du frisson au présent, du prix à la vie.

n Les bascules que l'on imagine et redoute

Ofiljour – mars 1994 avec Marthe

Elle dit la vie monotone, ordinaire d'une femme au foyer. Elle dit sa peur de l'eau, sa peur du lac, sa peur, à ne même pas aller attendre son pêcheur de mari de crainte qu'on lui apprenne qu'il s'est noyé.

Mai 1994 – En partant, je lui souhaite une bonne journée. Elle sera moins maussade que les jours gris précédents, le soleil s'installe. Je lui dis la beauté des abords du lac, ce matin. « Sans doute, mais le vent est à la tempête. Le lac devient dangereux. » Ses yeux s'obscurcissent, son sourire a disparu. Toute une vie dans la permanence de cette angoisse, dieu, quel destin !

Parfois l'attente du pire est pire que le pire lui-même. Il est obsédant, lancinant.

CE QU'ON AURAIT AIMÉ VIVRE

Ofiljour – avril 1993, un entretien avec Josette

— Auriez-vous aimé faire autre chose ?

— Non. De toute façon, la question ne se posait pas.

— Certaines filles rêvent d'être infirmière, institutrice...

— Institutrice, j'aurais aimé être institutrice

Ses yeux s'embuent, son visage est gagné par la mobilité d'une émotion difficile à contenir. Je crois voir ma mère et ses traumatismes enfouis, rêves censurés. J'arrête le sujet, je me sens voyeuse.

Ofiljour – octobre 1997

Puis, sans se faire prier, après avoir précisé qu'elle n'avait rien de passionnant à dire, Charlotte parle d'elle, lentement, de ses proches, du village, avec lucidité, sans complaisance,

comme quelqu'un qui n'a plus rien à se prouver. Et très vite, elle me passionne. Beau récit de vie où son rêve, « devenir chercheuse », trouve une sorte d'écho en la personne de Jean Rostand qui devient un familier de leur maison, dans ses observations des grenouilles. Et je me prends à rêver de cette jeune femme aux yeux de vif-argent et aux ailes rognées, fascinée par cet homme plus chanceux qu'elle, mieux né, qui peut développer son « goût pour la recherche ».

J'aime tant ce métier qui me laisse aux marges du privé, avec cette nécessaire vigilance entre le dire et le taire. Mais si souvent, dans les entretiens, ils savent jongler entre les deux.

Ofiljour – mars 1998

À la cave, où j'apprends que, depuis le numéro 16 du petit journal, Charlotte est surnommée « Marie Curie ». Il ne fait pas bon rester chez soi quand on a des aspirations qui dépassent la communauté. Chacun à sa place, sans prétention ; les petites gens doivent rester des petites gens.

Et si en plus, on est une femme, alors... Je garde ces remarques pour moi mais je dis à ces hommes qu'elle était passionnante, vive et intelligente. Ni écho ni commentaire.

Nommer ces bascules qui n'ont pas eu lieu, ces rêves brisés dans l'œuf, c'est aussi s'exposer au regard ironique des autres qui vous jugent vaniteux ou orgueilleux.

Ofiljour – janvier 1998 avec Aline

Pour la troisième fois, j'assiste à l'émotion, difficilement jugulée, d'une femme qui nomme ses rêves : « J'ai quitté l'école à 12 ans. J'ai pleuré, j'aurais aimé continuer, j'aimais apprendre. » Souvenir vague de Jean Malaurie parlant du lien entre connaissance et liberté...

Dans les entretiens, les femmes, plus nombreuses

que les hommes, ont parlé de leurs rêves enfouis. Ces bascules qui n'ont pas eu lieu, parce que trop éloignées du milieu d'origine, se nomment quand on les sollicite. Leur donner une place dans le témoignage, c'est restaurer la part de rêve, légitimer des aspirations qui auraient pu se concrétiser en d'autres temps, d'autres lieux : s'appuyant sur Marie-Louise Von Franz, Renée Houde disait : « En demandant quel est votre rêve de vie, on remet les gens en face de leur énergie motrice. »

Je terminerai ce point avec les paroles de Nénette, femme qui est à l'origine de l'histoire de vie collective de l'Aumondière.

« Aujourd'hui s'il me fallait mettre un titre à cet itinéraire de vie, à moi que l'on a prénommée Renée, ce serait "naître et n'être pas née comme, quand et où il faut". Comme, parce que je suis fille alors qu'on attendait un garçon. Quand, parce que vingt ans plus tard j'aurais pu avoir un métier. Où, parce que si mes parents avaient été plus riches ou avaient habité en ville, les études auraient été à ma portée. Mais on ne peut rien changer : « Faute d'avoir ce que l'on aime, il faut aimer ce que l'on a. » J'ai la vie, je suis heureuse. Avec le négatif et le positif dans la balance, je garde l'équilibre sur mes solides racines de l'Aumondière. »⁵

n Les grandes bascules du présent

Ce sont celles qui se vivent pendant le recueil de mémoire, les moments difficiles, à la fois personnels et collectifs, car « la vie commune »⁶ existe depuis si longtemps :

Ofiljour – avril 1995

Mort accidentelle de Janine.

Madame S., sa mère, vient jusqu'à nous.

Sa douleur retenue, moments partagés, liens qui se tissent, indicibles à nommer dans un rapport de travail et pourtant tel-

lement essentiels à l'authenticité de la démarche et de la relation.

Ofiljour – 10 janvier 1998

T se meurt. En un mois, son état s'est dégradé à grande allure et le cancer lui ronge les os. À la clinique Bretéché, il repose, semi-comateux, bouche ouverte, cherchant avec peine sa respiration. Soudain, j'ai l'impression pénible que les trop nombreuses personnes présentes dans sa petite chambre lui bouffent le peu d'oxygène contenue dans cette pièce surchauffée. Presque malgré moi, je me mets en apnée. [...] Ce soir, Le consentement joyeux à l'avenir de Jankélévitch⁷ a du mal à passer la gorge.

Assise au pied de son lit, au milieu d'eux, je songe au cancer qui poursuit inexorablement son chemin dans son corps. Je songe à mes disparus emportés par le crabe.

Tandis qu'il cherche loin, son souffle, j' imagine bientôt le lourd silence sous la clématite bleue de sa petite cave. Qui aura sa silhouette haute et charpentée, sa démarche fière et nonchalante, son regard acéré, la musique de son franc-parler pour fustiger les autres, dans « sa » rue Brisson où nous le croisions souvent ?

Combien de temps avant d'accepter le plus jamais ? Alors, lui non plus, il ne verra pas ce livre dont nous parlons depuis plusieurs années ; l'urgence que je ressens à le concrétiser, s'exacerbe à nouveau.

En 1995, j'écrivais « 69 ans, quelle santé ! » et le chêne s'abat, foudroyé. L'émotion m'égare : ne pas l'enterrer avant l'heure, tout de même !

Nous associer à ces moments de bascule définitive, c'est nous reconnaître une place parmi eux. Lire ces lignes, c'est souligner, dans ce travail, la porosité entre terrain professionnel et terrain personnel. Ce ne sont plus des mots mais des gestes qui créent du lien.

n Les bascules du regard

Il arrive que ce travail d'histoire de vie collective mette à jour la faiblesse d'une croyance sur laquelle reposait l'imaginaire collectif. Il faut alors reconsidérer un pan de l'histoire du village, basculement qui ne va pas de soi. Le personnage emblématique de Passay est Arsène Corbeau dont le portrait orne la « chambre des comptes » des pêcheurs. Il était l'un des leurs, le pêcheur qui a soulevé le joug féodal, en orchestrant la grande grève de 1907. « Avant lui, on était exploité comme pas mieux ! » dit Zinet. Après des années de refus, la nièce d'Arsène a accepté de témoigner.

Ofiljour – septembre 1998

Nous commençons l'entretien. J'ai le sentiment désagréable de lui avoir forcé la main, il me faudra mille et une précautions après décryptage.

« Vous savez, mon oncle Arsène n'était pas pêcheur... »

Ça commence très fort !

Et quand il s'agit de retranscrire cette parole pour le petit journal Parole de Passis!, les scrupules sont vifs.

Ofiljour – octobre 1998

Jeudi premier, grande première chez les pêcheurs de Passay : informations contradictoires sur Arsène Corbeau. Pour ne pas écrire de sottises ou mettre Berthe en difficulté, je téléphone à Tino pour avoir quelques précisions.

« Arsène Corbeau était-il pêcheur ? Le grand-père Douaud était-il pêcheur ? »

Questions si aberrantes qu'il me demande si je suis devenue folle ou alors c'est Berthe ou bien lui-même. Je ris et lui dis qu'on a encore beaucoup de choses à faire avant de finir tous à Saint-Jacques⁸. « Tu viens depuis assez longtemps à Passay, pour pas poser des questions idiotes ! » Reproche et

compliment mêlés, rien ne m'atteint sauf la crainte de trahir la fragile confiance de Berthe. Il est tout de même un peu ébranlé, le Tino, et me demande d'appeler les plus anciens que lui, François Tessier (89 ans) et Zinet. « Rappelle-moi après », dit-il.

Après débat entre eux, les questions « idiotes » font leur chemin, le doute est semé et met bien en évidence la fragilité des témoignages qui fonctionnent de bouche à oreille. Restent les archives à consulter.

Berthe Rondeau affirme doucement, presque en s'excusant, que son oncle n'était pas pêcheur. Les actuels pêcheurs en tombent des nues. Difficile de faire état dans la gazette de leurs divergences sur ce sujet. L'histoire de vie se heurte ici au consensus minimum ou à l'idée que nous nous faisons de la nécessité de ce consensus. Il en va de leur confiance mutuelle. Berthe a eu les plus grandes réticences à parler, sans doute parce qu'elle n'est pas sûre de ses informations ou qu'elle sait qu'elles ne coïncident pas avec celles des pêcheurs. Je m'y prends mal.

Michelle Robion m'appelle et me précise qu'elle s'est rendue au cimetière : Arsène Corbeau, 1880 – 1912. Pas d'autres précisions.

« Tu sais dit-elle, on n'est absolument pas sûr qu'Arsène Corbeau ait été pêcheur. C'est un vrai scoop. On vit depuis toujours avec cette idée. »

Ofiljour – novembre 1998

Je joue franc jeu avec Berthe et lui dis le scoop... Quand je parle d'Arsène, elle dit qu'après mon départ, elle s'est reprochée d'avoir trop parlé. « Mais qu'est-ce que j'ai raconté ? Je sais bien que les pêcheurs disent que l'oncle Arsène était pêcheur mais moi, de mes parents, j'ai toujours entendu le contraire. Je vous ai dit ce que j'ai toujours entendu. Mais

je ne veux pas que vous le mettiez si ce n'est pas sûr. »

Ainsi donc la rumeur est plus forte que les témoignages directs quand elle va dans le sens qu'on souhaite et qu'elle est ancrée de longue date. Et, sans mon insistance – elle me le dit –, elle était prête à taire pour toujours la parole de son père car tant d'unanimité la faisait douter. C'est dur d'avoir raison contre tous les autres, surtout dans son village que l'on a quitté, même pour aller deux kilomètres plus loin.

Berthe vivait avec ses deux versions, ses deux vérités antinomiques : une pour le village, une pour elle et sa famille. Pour le village entier, la mise en évidence de ces deux regards a énormément troublé : ainsi donc, on peut dire et répéter tous en chœur quelque chose qui n'est pas si sûr. Le chœur devient vérité. En acceptant de témoigner, Berthe a permis de faire basculer le regard collectif et plus encore, d'interroger la valeur du témoignage, de parler de la rumeur qui devient fait avéré.

C'est en écrivant et en recherchant dans les écritures passées que j'ai vu à quel point ce thème des bascules de la vie était riche et accueillant. C'est en construisant cette intervention que j'ai compris aussi combien l'expérience d'histoire de vie collective était inépuisable.

MARIJO COULON

*Conseillère d'éducation populaire en lecture écriture
Direction régionale départementale
de la Jeunesse et des Sports de Nantes*

1. Cf. article précédent.

2. Pour Passay : Jacques André et Claude Naud ; pour l'Aumondière : Claude Burneau, Etienne Gallien.

3. *À Grandlieu, un village de pêcheurs : Passay se raconte*, Siloé, 2000.

4. Une petite république en Vendée, *Mémoire de l'Aumondière du Bonpère*, Geste éditions, à paraître.

ENTRE RUPTURE ET REPRISE : UNE TRANSITION EXISTENTIELLE

C'EST DANS un contexte où les valeurs de permanence et de continuité n'ont plus cours que se situe l'origine de cette réflexion. Elle est donc en prise sur une actualité sociale dont la caractéristique est de confronter à de nouvelles temporalités faites de mobilités et de transitions.

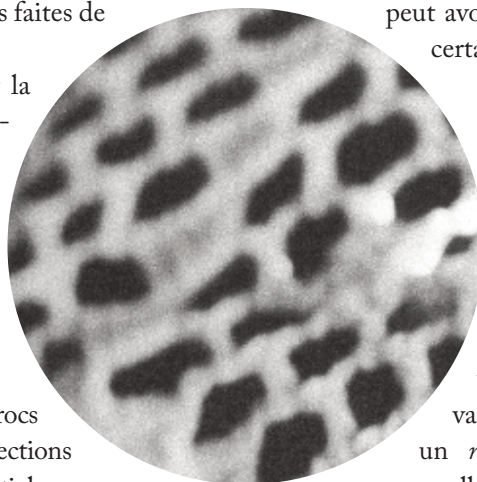
Étudier la période introduite par la perte d'un travail et un « recommencement », autrement dit l'intervalle entre rupture et reprise, est mobilisé par la question : comment, lorsqu'on a été éprouvé par la rupture, quand on a connu le creux de la vague, comment retrouve-t-on le courage de la reprise ?

On se trouve donc du côté des accrocs dans la trame du temps, de ces imperfections ou défauts dans le lissé du tissu existentiel – bref, de ces événements qui font basculer, coupure, de ces événements déchirants qui bousculent et dont toute existence humaine est paradoxalement tissée.

Pour traiter cette question, il fallait éviter deux écueils : celui qui verrait comme pathologique les aléas de cette traversée et celui qui ne traiterait que de l'absence de travail, sans inclure ce que cette situation peut avoir à la fois de destructeur et, dans certaines conditions, de formateur.

Le propos n'est donc pas de s'interroger sur les conditions d'un retour « à la normale », ni de voir ce qui permettrait aux choses de « rentrer dans l'ordre », ni même ce qui favorise une « reprise du travail » – mais bien d'étudier comment et dans quelles conditions cet épisode de vie « retraaille » la personne et peut faire d'elle un *recommençant*, comment et dans quelles conditions cet intervalle « existentialise ».

Pour mener ce projet, j'ai recueilli d'abord une dizaine de récits auprès de personnes rassemblées à l'oc-



« Des accrocs dans la trame... »

casion d'une prestation d'orientation produite au sein de l'association Retravailler à Nantes.

Ce que j'ai appris, en recueillant ces récits, c'est que, pour qu'il y ait reprise, il fallait rupture. Or plusieurs personnes, notamment des jeunes qui n'avaient jamais travaillé ou des mères de famille qui souhaitaient reprendre une activité professionnelle, la quarantaine passée, ne témoignaient pas de cette rupture. Certains étaient poussés là par la fin des droits, pas vraiment interpellés par la nécessité de recommencer. Probablement protégés par cette apparente inertie, ils étaient là « par défaut ». D'autres, par contre, étaient encore sous le coup d'un licenciement, en état de crise donc. Pour eux, il faudrait donner du temps au temps...

C'est dans le récit de Gaëtan qu'il m'a semblé identifier les éléments d'un recommencement. Il avait alors 28 ans et venait de traverser, selon ses propres termes, quatre années de « galère ». Comment fait-on, lorsque l'on a été éprouvé par un licenciement, pour retrouver le courage de la reprise ? Par quoi est-il passé ?

Son récit m'a permis d'avancer que la situation de recommencement suppose l'articulation de trois moments fondateurs : crise, reprise et rencontre, trois concepts traduisant la manière dont la personne est « retravaillée » pendant cette transition. C'est ce que l'on propose ici avant de voir comment cet entre-deux, entre rupture et reprise, pose la question de l'accompagnement et de lire de quelle manière le recommencement pourrait être notre actualité.

LA CRISE OU L'ENGRENAGE DANS LA RUPTURE

Du récit que me fit Gaëtan de ses quatre années de galère, ce qui frappe est tout d'abord l'engrenage dans la rupture : à une rupture socioprofessionnelle (le li-

cenciement), s'ajoute une rupture familiale (il se brouille avec ses parents qui ne supportent pas qu'il soit là à longueur de journée), puis affective (il rompt avec sa petite amie qui ne le comprend plus), amicale (il quitte le groupe de copains avec lequel il ne s'entend plus), jusqu'à la décision de rupture qu'il opère à l'encontre de lui-même et prend la forme d'une tentative de suicide.

L'état de crise est d'abord désorganisation, engrenage dans les situations de rupture, de coupure. Mais, en écoutant Gaëtan, il est apparu que cette période, visiblement désorganisatrice, cache ou prépare une période de réorganisation, que tout événement lisible en surface (licenciement, déménagement...) a sa correspondance dans la profondeur : elle pose la question de ce qui, au fond, est fondamental. Le défi est existentiel. Qu'est-ce qui donne à la vie le goût d'être vécue ? Où sont les valeurs-leviers sur lesquelles s'appuyer ?

De la même façon, le rôle joué par les uns (les proches) n'a d'efficacité qu'en se conjuguant aux autres (les distants). Tout se passe comme si la crise engageait un travail « à la Pénélope » : comme s'il fallait dénouer, délier, détricoter l'ouvrage pour se relier autrement...

La crise, chacun sait qu'elle est éprouvante. Elle ne se contente pas de bousculer la personne chez qui elle opère : elle remet en question et fragilise l'entourage. Mais la crise dont on parle, et qui se définit par une mise en faillite des modes habituels d'être et d'agir (épreuve dont on ne saura qu'a posteriori qu'elle a été salutaire), pour conduire à un recommencement, doit être différenciée de ces états chroniques, répétitifs, finalement stationnaires, que nous traversons tous plus ou moins, que l'époque actuelle a stigmatisés, mais qui

ne conduisent nulle part.

Accepter le travail de la crise, c'est tolérer un désinvestissement temporel, désinvestissement qui plonge dans l'indifférenciation et fait de ce temps un « temps mort » : ni passé ni futur ne viennent animer celui qui plonge dans une forme d'absence à lui-même. À cet état s'adjoint une incapacité à dire les choses et jusqu'à une sorte de renoncement à un mieux.

Si elle démobilise en apparence, c'est que la crise travaille en profondeur. On peut supposer, dans ce désordre apparent, un ordre caché. Paradoxalement (mais on ne le saura qu'a posteriori), ce temps mort, cet effacement, ce renoncement, cette quasi abdication de soi au sens d'une incapacité à se conformer à ses fonctionnements habituels, préparent un changement dans la personne. Ils introduisent certes à des états de passivité, de démobilisation, mais c'est justement parce que la personne s'en trouve désarmée qu'elle rend possible le changement.

Autrement dit, la crise est à la fois désorganisation et réorganisation, déstructuration et restructuration – si toutefois certaines conditions sont réunies, conditions qui tiennent notamment à la façon dont chacun est lié à son propre corps, à son histoire, à la manière dont chacun s'élabore ou non à travers les conflits, les dilemmes, les épreuves, à la manière dont chacun se forme sur ce « fond agonistique », autrement dit sur ces questionnements qui constituent l'épreuve humaine (RICŒUR, 1990 p. 283), à la façon dont chacun accepte de baisser les armes, de renoncer à tout contrôler de sa vie pour se laisser refaire par la vie – et cela dépend aussi de l'environnement relationnel qui, au cours de cette épreuve, est plus ou moins menacé et réagit à son tour soit par la contrainte et la peur,

soit par la dissolution et la fuite.

On ne dit pas assez comment la crise n'est pas que « psychologique » mais qu'elle affecte au sens littéral la psyché et la relation de celle-ci au corps et, par conséquent, la manière dont la vie lui est chevillée. On ne dit pas non plus assez combien la « descente » est éprouvante mais incontournable si l'on veut « toucher le fond », non comme échec mais bien comme possibilité de la « remontée ». On ne le dit pas parce que ce grand passage est toujours incertain, souvent dramatique, et qu'on ne saura qu'a posteriori qu'il aura été potentiellement émancipateur.

LA REPRISE COMME NOUVEL ALLANT

On ne peut donc pas dire que la crise ne serait que désorganisation et la reprise réorganisation : la crise par elle-même accomplit ce double travail mais ça ne se voit pas. Elle n'est encore que potentialité. Alors, qu'apporte la reprise ?

La reprise qui succède à la crise comme condition d'un recommencement résulte de la naissance d'un mouvement en soi-même. C'est un mouvement – timide, fragile, convalescent – qui ressemble à un désir, encore vague, encore flou, que « quelque chose d'autre arrive », que quelque chose d'autre est « possible ».

En temps de crise, « tout m'est égal », « rien n'a d'importance », « de toute façon, quoi que je fasse, c'est toujours pareil », « c'est toujours la même chose ». Le langage traduit cette impuissance à opérer un changement. Il n'y a pas de solution. L'horizon est bouché. Repli sur soi, attitude de négation, absence d'envie, isolement...

Mais la reprise qui succède à la crise correspond à la rupture des indifférences. Non, tout n'est pas égal.

Quels en sont les signes ? Ils sont d'autant plus difficiles à lire qu'ils sont imperceptibles voire banalisés. Mais il y a bien « rupture des indifférences » par :

– L'affirmation de ce qui importe pour soi. Gaëtan dira : « Il y a des choses plus importantes que d'autres » en évoquant ce qu'il considère comme « ses valeurs-racines » ;

– La capacité à dire ce que je préfère, à rechercher des expériences qui me nourrissent. Gaëtan retrouve le plaisir d'écouter de la musique, de lire, de s'allonger au soleil, il retrouve cette capacité à savoir ce qui est bon pour lui ;

– L'absence de certitude mais l'émergence de l'espoir, d'une sorte de pari sur la vie : « Tout n'est pas joué », dira Gaëtan, et « à partir de ce moment-là, les choses se mettent en place » ;

– La sortie de soi, le dépliement de soi : « Quand on n'est pas intégré dans un univers, du social et du travail, on n'imagine pas un autre univers, amical, en poussant les portes, on trouve un autre univers... »¹ Gaëtan parlera de son « éveil intérieur ».

C'est dans ces « insignifiances » qu'on déchiffre les signes de la reprise, dans ce mouvement qui engage vers l'avant, porte au-delà de soi et contribue à faire advenir quelque chose de radicalement autre. La reprise est donc conversion : au repli sur soi-même de la crise succède le déploiement (progressif, encore convalescent) Tous ces signes montrent que la personne s'est « reprise » au sens où elle a reconquis son intériorité – et cette intériorité reconquise, « habitée », est ouverte à ce qui est autre, autrement dit à autrui comme à ce qui est nouveau. Elle initie un nouvel allant, une façon nouvelle de se porter.

Mais crise et reprise, parce qu'elles sont purement subjectives, parce qu'elles ne se jouent que dans le

« théâtre » intérieur, sont insuffisantes à produire un recommencement au sens fort du terme. Pour qu'il y ait recommencement, il faut que cet allant soit mû par une orientation, débouche quelque part. Pour qu'il y ait recommencement il faut que « la boucle soit bouclée ».

Qu'on se souvienne d'Ulysse. Le mythe d'Ulysse développe une constante universelle qui est celle de la vie conçue comme chemin, voyage – et incluant, à l'intérieur même de ce voyage, l'idée d'un retournement. La vie n'est pas fuite en avant. Le retour n'est pas non plus un renvoi au point de départ. Parce que Ulysse revient, le temps inclus dans la boucle prend sens comme temps de transformation. Et c'est cette transformation qui rend Ulysse apte à l'exercice d'une fonction à remplir pour les autres. La finalité, après cette phase de marginalisation/intériorisation que constitue l'odyssée, est bien la réintégration comme membre actif dans la communauté humaine.

LA RENCONTRE COMME ACTUALISATION

Pour qu'il ait recommencement, et s'il faut que la boucle soit bouclée, d'où peut venir cette torsion sinon de l'autre ? Il faut effectivement quelque chose d'autre et, concrètement, l'interaction d'autrui. Pourquoi ? Pour faire barrage à l'homogénéisation qui signe tout organisme vivant. Parce que l'interaction avec autrui permet justement de sortir de ce qui pourrait n'être que subjectivité. Parce que cette advenue de l'autre actualise ce qui n'était que potentialité dans la crise et la reprise.

La rencontre avec autrui est objective et objectivable. Elle se déroule à un moment donné. Elle a lieu et elle fait date. Elle sort de soi pour instituer la personne dans un tiers temps partageable : « Le commencement consiste en une constellation d'événements datés »

(RICŒUR, 2000 p. 174).

Mais qu'est-ce qui fait que, parmi toutes les relations plus ou moins obligées, l'une d'elles se constitue en rencontre ? Parce qu'il y a eu, à la base, création d'un climat de confiance, celle-ci se mue en insubstituabilité : « Se mettre à la place de l'autre » n'abolit pas le « Je ne suis pas toi et tu n'es pas moi ». Parce qu'il y a eu instauration de la réciprocité : « Toi aussi tu peux comme moi, à ton tour... » Mais encore : « Ce qui fait un événement de la rencontre d'un mot, d'une odeur, d'un lieu, d'un livre, d'un visage, n'est pas sa nouveauté comparée à d'autres "événements". C'est qu'il a valeur d'initiation en lui-même. On ne le sait que plus tard. Il a ouvert une plaie dans la sensibilité. On le sait parce qu'elle s'est rouverte depuis et se rouvrira, scandant une temporalité secrète, peut-être inaperçue. Cette plaie a fait entrer dans un monde inconnu, mais sans jamais le faire connaître. L'initiation n'initie à rien, elle commence » (LYOTARD, 1988).

Dans toute rencontre, il y a, par définition, une part d'aléatoire : c'est dans la définition même de la rencontre que de « se heurter fortuitement ». Mais l'aléatoire signe l'entrée dans un système ouvert où quelque chose peut advenir. Une relation peut être occasion de rencontre s'il y a du jeu (et du je) pour que « quelque chose se passe ». Du jeu au sens mécanique du terme : un défaut de serrage – un défaut du « tout prévu », programmé, standardisé, contrôlé.

La rencontre opérante (au sens littéral : elle ouvre) est une rencontre du « troisième type » : il s'agit moins de rencontrer quelqu'un d'autre que de se rencontrer, « soi-même comme un autre » (pour reprendre la belle formule de Ricœur). Elle fournit l'espace dialoguant (dans la parole comme dans le silence) au cours duquel chacun peut, s'il y consent, se trouver² – se trouver soi-même comme

autre et sous le regard de l'autre. De cette rencontre « réciproquante », aucun ne ressort indemne. Elle est par essence confrontation à l'étrange, à l'étranger, à ce parfum d'étrangeté qui fait que l'autre est irrémédiablement autre, qu'il ne saurait être réduit à du connaissable. Elle est en elle-même rupture d'avec ce qui la précède.

Revenons à Ulysse. Si l'idée de voyage renvoie à une rupture avec les repères (le familial, le quotidien), à un éloignement de tout ce qui constitue l'abri (matériel, social, parental, culturel), au franchissement d'un seuil connu vers l'inconnu, à un élargissement relationnel, l'aventure est véritablement initiatique parce que ce qui se joue au dehors fait écho au-dedans. Ulysse « se trouve » mêlé à chacune des rencontres. L'extérieur renvoie au mystère intérieur et, dans le même temps, fait apparaître le caractère relatif de cette séparation entre extérieur et intérieur.

Cette expérience « bouleverse » (au sens fort). La bascule a bien deux temps, deux mouvements – qui ne renvoient qu'à soi-même mais à un soi-même autre, autrement dit transformé.

Pour le reste, quand j'ai demandé à Gaëtan ce qui l'a particulièrement touché dans cette rencontre, il m'a répondu : « L'usage de mon prénom : Gaëtan... [...] et puis, cette dame, elle ne veut pas que je vive pour elle, elle veut que je vive pour moi. »

Parler de la rencontre, c'est donc poser la question de l'accompagnement, non pas en terme de dispositif mais de relation, non pas en terme de problème à résoudre mais d'une personne à comprendre, impliquée dans une situation donnée, où les enjeux existentiels sont liés à des contraintes sociales.

Qui peut assumer la rencontre ? Pas un proche, justement trop proche, trop identique, trop attaché – mais non plus quelqu'un qui ne verrait que dossier à traiter

ou problème à résoudre.

La relation, ici déterminante, s'effectue bien dans un cadre institutionnel. Parce qu'elle est à la fois constituée de proximité et de distance, qu'elle met en jeu une « implication distanciée », que l'autre de cette relation est à la fois détaché et impliqué, partenaire et tiers, à égalité tout en étant différent, elle est l'occasion décisive d'une sortie d'un temps de marginalisation en temps d'intégration.

Il faut bien voir que la relation d'accompagnement, au sens plein du terme, n'est susceptible de participer à un recommencement que si elle peut contribuer à la fois à l'émergence d'autrui dans son altérité et à son intégration active au sein de la communauté. Il ne peut y avoir recommencement s'il n'y a pas ce double niveau : reconnaissance d'autrui et reconnaissance d'une communauté permettant de donner sens à l'épreuve traversée, acte d'altérité et de partage, double alliance de travail et de communauté.

On témoigne donc ici d'une recherche partie de l'idée que recommencer devait être lié à la reprise de soi (comme on dit « se ressaisir », « se reprendre en main » – bref, se bouger, faire quelque chose, témoigner d'un minimum de prise en charge et de contrôle de soi) et qui aboutit à la conception d'un recommencement comme place faite à l'autre : abandon de sa toute-puissance et acceptation de l'impuissance non comme tourment mais comme retournement, comme acceptation de sa vulnérabilité et du besoin de l'autre (condition essentielle pour qu'il y ait accompagnement).

LE RECOMMENCEMENT COMME EXIGENCE ACTUELLE

Pour clore cette mise en partage, peut-on essayer de lire à travers le recommencement de quelle manière il est d'actualité aujourd'hui ?

Recommencer renvoie tout d'abord à la conception d'une existence comme crise. Cette conception réactualise une vieille exigence : elle confronte à une vie vécue comme expérience incessante de mort/renaissance. La vie n'est pas un long fleuve tranquille. La vie mobilise les fixités. Et vivre est éprouver retournements de situation, renversements, bouleversements, revers existentiels.

Tout événement est susceptible de secouer le joug des habitudes, de révéler un état de soumission aux circonstances de l'existence, un état d'opposition radicale à la vie conçue comme mouvement.

La vie n'est jamais ce qu'on voudrait qu'elle soit : elle est tout simplement plus riche. Vivre est une tâche. Celle de l'homme. Celle qui fait advenir l'humain en l'homme.

Certains événements constituent des phénomènes de seuil. Ils ne confrontent pas à des choix mais à un impératif vital : « exprimer l'essentiel qui était resté scellé en soi » (Alberoni). Pour autant, on ne peut pas dire que tel type plutôt que tel autre engagerait existentiellement. Tout au contraire, c'est la manière d'exister l'événement, la manière de se positionner dans l'événement, d'être partie prenante, qui en fait une épreuve dont on peut ressortir autre.

Ainsi recommencer renvoie-t-il à la conception de l'existence comme reprise. Car la vie n'est pas que ruptures. Elle est aussi reprise : au sens littéral de « reprendre » ce qui a été inscrit dans et par notre histoire afin de le réorienter. La reprise n'est pas, comme le souligne Kierkegaard, « se retrouver après l'orage » mais « retrouver ce qui demeure au fond de soi », « ce

quelque chose au fond de l'être » dont parle ailleurs Marie-Louise Von Frantz. C'est tomber mais se relever. Toucher le fond et remonter. Le chemin est ardu. La pensée est inutile. Il faut pouvoir soutenir l'insoutenable. Tolérer l'intolérable. Avancer alors que rien ne bouge. Croire alors que rien n'est promis encore moins dû.

Recommencer renvoie enfin à la conception de l'existence comme rencontre. Travail incontournable aujourd'hui si on en juge toutes ces pratiques qui visent à questionner l'expérience, l'histoire, moins comme collection de faits que « rencontre de rencontres ». Peut-on naître à soi-même si l'on ne se sait pas né de l'autre ?

Recommencer aujourd'hui s'avère un paradigme nécessaire pour penser les destinées, les itinéraires à partir d'une conception où chacun est à la fois faiseur de liaison, fruit de rapports, nœud de connexions, façonné par des transitions, des ruptures et des reprises, des réorientations.

Recommencer constitue une démarche paradoxale d'articulation de la chose et de son contraire : crise et reprise, continuité et rupture, toucher le fond et émerger : « s'engager dans l'incertitude de ce qui peut advenir » (Kierkegaard) – pour faire place, dans l'intervalle, à l'émergence d'une tierce possibilité.

La perte du travail introduit donc au temps des discontinuités, des ruptures et des transitions qui confrontent l'individu à une complexité vis-à-vis de laquelle il se trouve d'autant plus désarmé que la seule grille de lecture qui lui est offerte, dès lors qu'il en est affecté, est celle de la pathologie – alors qu'il est confronté à des questions existentielles, sur le sens de sa vie, sur le sens qu'il veut donner à sa vie et au rôle qu'il joue dans cette affaire. Si cette transition peut recouvrir un carac-

tère dramatique, c'est qu'elle porte avec elle son lot de doutes et de colère, de refus et de questionnement : sur la perception que l'on a de soi et de son devenir, sur le sens d'une appartenance à une société dont on se sent mis à l'écart.

Elle rejoint ainsi d'autres événements marquants (deuil, divorce, maladie...) ou moments forts (mitan de la vie, départ des enfants, retraite...) qui initient des phases de transition, de passage, face auxquelles nous sommes souvent démunis. La période actuelle nécessite donc que l'on cherche des formes de dialogue avec soi dépassant la simple réflexion (et sans être de l'ordre de la thérapie) : la démarche du récit de vie en est une.

Enfin, si le recommencement apparaît comme une transition centrée autour d'un moment clé, un retournement de situation, peut-on postuler d'un recommencement si on n'offre pas du temps au temps, si on n'offre pas à la personne comme à soi-même, le temps de « se retourner » ?

MAÉLA PAUL
ATER Université de Nantes
Pmaela@aol.com

1. « Au contraire, le nageur sait qu'un second fleuve coule dans celui que tout le monde voit... » (SERRES, 1991 p. 25).

2. « Par la rencontre, ce n'est pas tant l'extériorité de l'espace qui nous choque, mais l'intériorité du dehors. Et la rencontre est ce par quoi on est plus loin et plus large que ce qu'on pourrait croire » – PAÏNI (P.), « Le Corps écrit » in MARTIN (S.), « Avec Bernard Noël - Toute Rencontre est Enigme », Himeros, La Rumeur des âges, 2004.

† BIBLIOGRAPHIE

ALBERONI (F.), *Genesis – Mouvements et Institutions*, Ramsay, 1992-1989.

GOGUEL D'ALLONDANS (T.), GOLDSZTAUB (L.), *La Rencontre : un chemin qui se fait en marchant*, Arcanes, 2000.

GUILLAUMIN (J.), « Pour une méthodologie générale des recherches sur les crises » in *Crise, Rupture et Dépassement*, coll. dirigée par Kaës (R.), Paris, Dunod, 1997-1979, pp. 222-256.

KAËS (R.), (coord.), *Crise, Rupture et Dépassement*, Paris, Dunod, 1997-1979.

KIERKEGAARD (S.), *La Reprise*, Paris, Flammarion, 1990-1843.

LYOTARD (J.-F.), *Le Postmoderne expliqué aux enfants*, Galilée, Livre de Poche, 1988.

MISRAHI (R.), *Lumière, Commencement, Liberté*, Paris, Seuil, 1969.

PAUL (M.), *L'Accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan, 2004.

PAUL (M.), *Le Jaillissement de la voix dans le récit* in LEAHEY (J.), YELLE (C.), *Histoires de liens, Histoire de*

Vie, Paris, L'Harmattan, 2003.

PAUL (M.), « L'Accompagnement : une nébuleuse » in *L'Accompagnement dans tous ses états*, Éducation permanente n° 153, 2002.

PAUL (M.), *Recommencer à vivre : crise, reprise et rencontre dans la vie professionnelle*, préface de BOUTINET (J.-P.), Paris, L'Harmattan, 2002.

PAUL (M.), « Les Parfums du Temps comme chemins vers soi » in *Chemins de Formation* n° 3, Éditions du Petit Véhicule, 2002.

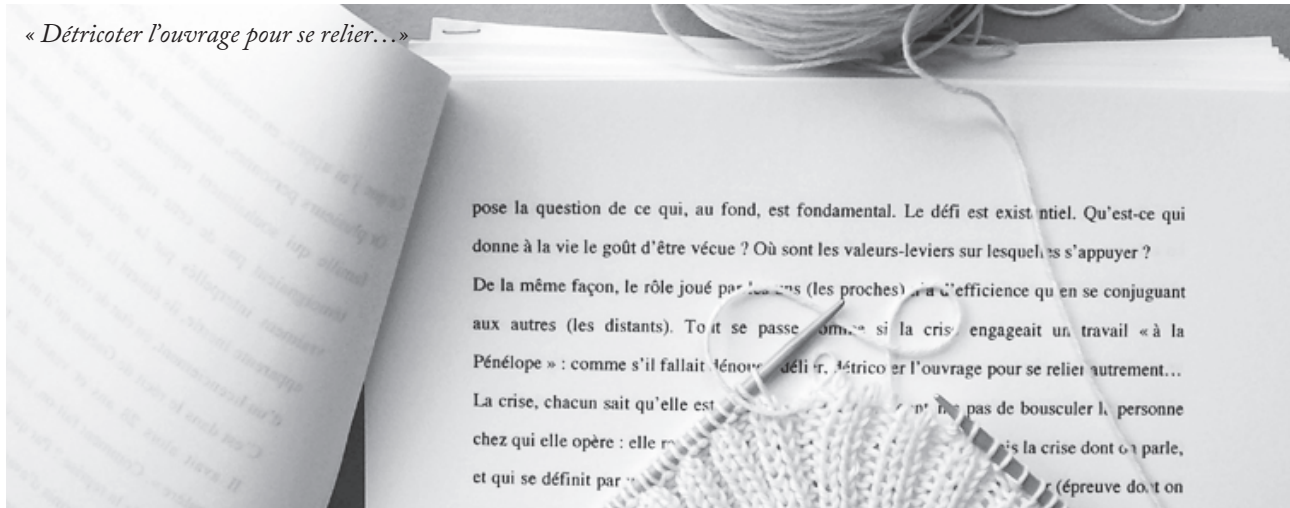
PAUL (M.), « Les Quatre Éléments : une expérience écoformatrice "cruciale" » in *Éducation permanente* n° 148, 2001.

PAUL (M.), *Leçons du Silence*, Paris, Albin-Michel – Dervy, 1996.

RICŒUR (P.), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

SERRES (M.), *Le Tiers Instruit*, Paris, Gallimard, 1991.

« Détricoter l'ouvrage pour se reliair... »



pose la question de ce qui, au fond, est fondamental. Le défi est existentiel. Qu'est-ce qui donne à la vie le goût d'être vécue ? Où sont les valeurs-leviers sur lesquelles s'appuyer ? De la même façon, le rôle joué par les uns (les proches) et l'efficacité qu'en se conjuguant aux autres (les distants). Tout se passe comme si la crise engageait un travail « à la Pénélope » : comme s'il fallait dénouer, détricoter l'ouvrage pour se reliair autrement... La crise, chacun sait qu'elle est... ne pas de bousculer la personne chez qui elle opère : elle... la crise dont on parle, et qui se définit par... (épreuve doit on

LA SURVENUE DU HANDICAP DE L'AUTISME DANS UNE FAMILLE

CHRISTINE PHILIP, professeur formateur au CNEFEI de Suresnes, centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée. Il s'agit d'examiner les effets de la survenue d'un handicap sur la vie familiale à partir de l'analyse d'un corpus de récits de vie de familles d'enfants en situation de handicaps divers. Il ressort de l'analyse transversale de ces récits que les effets sont contrastés selon les familles et aussi selon les milieux socio-culturels d'appartenance ou considérés. Ils ne correspondent pas toujours à nos attentes et à nos premières hypothèses. Ce sont des effets « paradoxaux » qui seront développés et mis en évidence par des exemples, notamment celui de la famille d'un enfant autiste à partir d'une vidéo.

Nous allons décrire le processus et le parcours de familles qui ont été confrontées à l'impensable avec l'arrivée d'un enfant handicapé. Nous avons recueilli un certain nombre d'histoires de vie de ces familles fragilisées qui ont accepté de témoigner de leur parcours. Il s'agit de parents d'enfants, d'adolescents ou d'adultes avec des handicaps divers et en particulier des troubles autistiques. Nous travaillons dans ce domaine de l'autisme depuis une dizaine d'années et nous connaissons bien l'histoire de la conception et de la prise en charge de ce handicap spécifique. Pour notre analyse, nous nous appuierons sur quelques récits pour tenter de dégager des constantes dans ces parcours. Mais comme il est question ici des « bascules de la vie », nous essaierons de saisir sur un axe temporel les conséquences de la survenue d'un handicap comme l'autisme dans la vie de ces familles fortement éprouvées.

Nous nous intéresserons en particulier à ce temps qui précède l'événement et à celui qui le suit dans la mesure où il introduit une rupture jusqu'à ce qu'un nouvel équilibre soit trouvé. Mais quoi qu'il en soit, cet « événe-

ment catastrophe » fait que dans la continuité du parcours de vie, rien ne sera jamais plus comme avant dans la mesure où la survenue du handicap a modifié profondément le regard que portent ces personnes sur elles-mêmes, sur les autres et sur le monde qui les entoure. Ce qui nous importe, c'est de saisir et d'expliquer ce « changement qualitatif » introduit par l'événement. Dans ce parcours, nous avons repéré des étapes. Comme nous faisons des comparaisons, nous avons pris des familles se trouvant dans une situation présentant des analogies. Ce sont des familles ayant un jeune enfant autiste. Quatre histoires de vie ont été recueillies à l'aide d'entretiens narratifs. Deux ont été filmées.

Ces familles ont certaines particularités, puisqu'elles sont devenues militantes dans des associations et se sont engagées dans une formation. En dehors des récits que nous avons nous-même recueillis, nous avons retenu un récit autobiographique publié il y a peu de temps : il s'agit du livre de Tamara Morar¹ qui s'intitule *Ma victoire sur l'autisme*. Nous avons été frappés de voir dans ce récit de fortes analogies avec ceux que nous avons

nous-même recueillis. C'est pourquoi nous avons décidé de l'inclure, comme contre point dans notre échantillon.

L'AVANT-ÉVÉNEMENT

nLa période « heureuse »

Dans ce cheminement, nous avons repéré plusieurs étapes. La première constitue ce qu'on peut appeler l'avant. Il est intéressant de constater que de cette période, les personnes concernées ne disent pas grand-chose, comme si l'événement avait « écrasé » et « uniformisé » un passé devenu à présent lointain (même s'il est proche dans le temps) et comme « étranger ». Dans ce passé, les personnes ne se reconnaissent plus. On a le sentiment qu'elles parlent de quelqu'un d'autre et qu'elles ne sont plus vraiment concernées par cette période de leur vie. Elles ne tiennent pas à s'étendre sur son évocation d'autant que par contraste avec leurs difficultés présentes, elles souffrent d'un sentiment de perte d'une certaine « insouciance ». Elles auraient une certaine tendance à faire débiter leur récit à partir de la découverte du handicap de leur enfant comme si leur histoire commençait là. Si l'on insiste un peu elles l'évoquent avec une tendance à embellir cette période qui devient une sorte d'« âge d'or », un paradis qu'elles ont vécu avant la « catastrophe » Tamara Morar intitule son premier chapitre : « Le bonheur » et fait une description idyllique de cette période où tout allait bien... Ce chapitre est le plus court du livre et elle décrit son enfant à côté de ses frères et sœurs en parlant à leur sujet de « perfection physique » comme si rétrospectivement, ses enfants lui paraissaient alors plus beaux et plus parfaits... Il y a bien cette question d'une amie qui, observant le grand calme de l'enfant et la facilité avec laquelle

il accepte d'aller se coucher, demande : « Il est toujours comme ça ? » Il faut dire que l'autisme fait partie de ces pathologies qui ne se repèrent pas tout de suite à la naissance.

Aussi, sa découverte prend toujours un certain temps. Contrairement à d'autres handicaps comme la trisomie 21 ou les handicaps moteurs ou sensoriels, où très vite ce qui ne va pas est repéré, ici il y a toujours une période où les parents pensent que tout est normal. Ils garderont le souvenir de ce début sans problème, de ces quelques mois d'un développement « apparemment » normal.

Les mamans décrivent donc ce premier développement avec « ce bébé tout sage », « ce bébé qui ne demande rien par les pleurs ». L'une d'entre elles évoque malgré tout cet étonnement auquel succédaient des explications rassurantes : « Je me suis dit c'est parce qu'il ne manque de rien, on s'en occupe bien, forcément » (Rozenn). Une autre maman remarque : « Il ne s'intéressait pas tellement à nous et nous avons pris cela pour de l'indépendance précoce » (Agnès). À ce moment-là nous sommes encore dans l'avant-événement, même si déjà quelques signes avant-coureurs commencent à se manifester. Mais c'est dans l'après-coup qu'ils prendront tout leur sens.

Puis une autre période suit. Elle fait encore partie de la vie antérieure mais déjà commencent à poindre les interrogations, les doutes et les premières inquiétudes. Cette période est appelée « prémices » dans le livre de Tamara Morar.

nLes prémices

C'est la plupart du temps au bout de la première année que les premières difficultés sérieuses se manifestent. Pour le fils de Tamara Morar, c'est après une vac-

cination qu'il « commence à se désintéresser de son environnement ». C'est alors que débutent les interrogations et les doutes sur la « normalité de l'enfant ». Ce retrait est d'abord interprété comme le fait « d'être plongé dans ses pensées ». Mais il y a le regard plus neutre des autres qui oblige à repérer les anomalies de comportement. Alors l'inquiétude apparaît. Certaines mamans l'expriment en termes « d'impression bizarre » devant la présence ou l'absence de certains comportements : « Il prenait les objets tout le temps avec les pieds, jamais avec les mains, c'était bizarre » (Rozenn), « il a commencé à marcher avec la tête un peu de côté et avec les mains, il a commencé à avoir comme des manèges et des façons de se comporter avec le regard qui n'est pas là... » (Agnès). Alors va débuter le temps des consultations, car ces mères ne vont pas garder ces doutes pour elles-mêmes. Est-ce parce qu'elles cherchent à être rassurées par les médecins ou est-ce par manque de connaissance de cette pathologie, ajouté au manque de crédit porté à la parole parentale et surtout maternelle ? La première réaction des médecins, qui sont des généralistes, consiste à banaliser leurs observations. Les signes sont encore discrets, les enfants ne portent pas le handicap sur leur visage. Alors ils minimisent les faits : « Madame, que vous êtes anxieuse, il y a un tas d'enfants qui ne marchent pas à quatre pattes ! Ne vous inquiétez pas vous verrez ça va aller... » (Rozenn) « La réponse qui a été donnée à mes questions c'est : vous vous en occupez trop ! » (Agnès). Ces deux mamans ont consulté relativement tôt et de leur propre initiative, tandis que la troisième (Tamara Morar) attend que l'école maternelle la pousse à la consultation pour se décider. Mais il ne s'agit pas d'une consultation ordinaire, c'est une consultation en psychiatrie qui conduit à un premier dia-

gnostic qu'elle ne peut pas entendre : le terme « autisme » est prononcé, celui de « psychose infantile » aussi, une thérapie est mise en place mais les parents n'y croient pas : « je ne ressentis que de la colère, déclare la mère, ils disent n'importe quoi ! » Il faudra plusieurs consultations pour qu'ils puissent « entendre ».

nL'irruption de l'événement

Pour que la survenue d'un enfant handicapé fasse événement dans une famille, il faut que le diagnostic ait été posé. Ce dernier vient signer et confirmer la gravité de la situation. Pourtant, il ne suffit pas qu'il soit « donné » pour qu'il soit « entendu » et pris en compte et pour que la famille en réalise la portée et les conséquences. Il lui faut un certain temps pour « atterrir », selon l'expression d'une d'entre elles. Il s'agit en effet d'un événement tellement inattendu et tellement grave qu'il faudra parfois plusieurs consultations, avec des médecins différents, pour que le diagnostic soit entendu sinon accepté. Toutes les conditions sont réunies pour constituer « un choc traumatique » dont il faudra se relever. Tout se joue autour du diagnostic qui intervient plus ou moins tardivement selon les cas (entre 2 ans et demi et 5 ans pour l'autisme aujourd'hui). Ainsi lorsqu'Agnès et son époux ont communication du diagnostic, ils n'en apprécient pas la portée : « Nous n'avions pas réalisé, nous n'avions pas mesuré les conséquences », dirent-ils par la suite. Il leur faudra deux mois pour « entendre » : « Nous sommes revenus à la maison et nous avons mis deux mois pour atterrir. Quand on a atterri, cela a été difficile... »

nL'« atterrissage » ou la « descente aux enfers »

Là où certains parlent d'atterrissage, d'autres parlent de « descente aux enfers » pour exprimer ce moment du choc

traumatique qui va faire « basculer » leur vie. Ce moment se produit rarement lorsque le diagnostic est posé mais plutôt quand les parents « réalisent ».

Ainsi Agnès raconte : « Un matin nous n'avons pas pu nous lever. Nous étions tous les deux dans notre lit, nous nous tenions par la main et nous regardions le plafond. Nous avons pris un mur en pleine tête et nous ne pouvions plus nous lever. Qu'est-ce qui nous arrive ? Qu'est-ce qu'on va faire ? Et puis je me suis levée et je me suis mise à hurler, je me suis mise à hurler que mon enfant était mort... »

Les termes qui sont alors utilisés pour traduire ce moment sont particulièrement violents : « J'étais broyée, j'étais anéantie, j'étais KO debout ! Je le voyais tourner le soir devant moi et je me disais : il n'a pas sa raison, parce que tous ses comportements étaient inexplicables pour moi. Alors bon, il est autiste ! bon ! »

Il est intéressant de rapprocher ce témoignage de celui de Tamara Morar. Pour elle le diagnostic a été porté vers l'âge de 4 ans. L'auteur parle de « descente aux enfers » pour qualifier ce moment de prise de conscience de la portée de l'événement. Juste après le diagnostic, elle s'est retrouvée dans la rue dans une sorte d'état second où elle sentit qu'elle ne s'appartenait plus. Elle a été transformée instantanément en automate sans pensée et sans émotion, sous le coup du choc : « À la sortie du rendez-vous je me sentais vidée de toute émotion, de toute conscience des choses extérieures, accomplissant comme un automate les mouvements nécessaires : retraverser les couloirs de l'hôpital, remonter en voiture, rentrer à la maison et préparer le repas. Une angoisse sourde, lente et sourde remplissait peu à peu ce vide. Je ne me sentais pas la force de parler et mon mari, anéanti lui aussi, gardait le silence. Je ne me rappelle pas les jours qui ont suivi... »

La situation décrite ici correspond à l'état de « sidération » de celui qui vient de recevoir un choc. Peut-être est-ce là qu'il faut situer l'instant de la bascule qui fait passer brusquement « de l'autre côté du miroir » comme l'indique Lewis Carroll ?

« À partir de ce jour, indique l'auteur, pendant les deux ans qui suivirent, j'avais, au moment du réveil, lorsque le rêve s'effiloche et qu'il nous échappe, quand la conscience affleure, la conviction insidieuse, funeste, que quelque chose d'imminent et de terrifiant allait fondre sur moi. Ah ! le désastre... La chape de plomb... à porter jusqu'au soir, jusqu'à l'oubli d'un sommeil artificiel... jusqu'au prochain réveil... à tous les réveils, jusqu'à la fin ?... » (Tamara Morar).

Entre la chape de plomb et le mur, on mesure la lourdeur de la charge qui vient s'abattre sur ces parents avec ce sentiment qu'il n'y aura pas de fin et qu'il ne s'agit pas d'une catastrophe provisoire... En outre il ne faut pas oublier que nous parlons d'autisme et que ce diagnostic véhicule un certain nombre d'images particulièrement terrifiantes, surtout pour des non-spécialistes. Les nouvelles conceptions de l'autisme et les nouvelles prises en charge de nature éducative n'ont pas encore pénétré dans l'esprit du grand public. Pour beaucoup, l'autisme renvoie à une maladie mentale grave dont on ne guérit pas. Il renvoie aussi à l'univers psychiatrique et à l'image d'un adulte errant, incapable d'une vie autonome. C'est cette image caricaturale que Tamara Morar a dans la tête quand elle entend le mot « autisme » : « Un être hébété, au regard vide qui n'aura plus rien d'humain, un demi-sauvage fixant méchamment les visiteurs croisés dans les couloirs d'un hôpital psychiatrique, un monstre dans une camisole... »

Autant dire que la projection dans l'avenir apparaît extrêmement inquiétante même si pour l'heure, l'enfant

encore jeune ne se présente pas sous ces traits... C'est ainsi que cette mère imagine son fils plus tard dans la mesure où ce terme renvoie encore à cette représentation. Même si l'on sait aujourd'hui que l'autisme ne conduit pas forcément à cet état, il s'agit tout de même d'une issue possible qui suffit à terrifier. Pour l'heure, l'enfant est jeune et il ne ressemble pas à cette caricature :

« Mon petit bonhomme atteint d'une maladie mentale, s'écrie cette mère, ce visage adorable, ce corps sans défaut et à l'intérieur comme une bête monstrueuse tapie dans les circonvolutions de son petit cerveau... » (Tamara Morar).

Le diagnostic est d'autant plus effrayant qu'il tombe souvent avec un pronostic peu favorable. Quand cette maman demande : « Est-ce qu'il pourra aller à l'école ? » La réponse a été catégorique : « Non ! » « Alors là, dit la mère, le monde s'écroule... La porte de l'école est fermée, la porte de la normalité, la porte de la société est fermée... » (Agnès).

Il n'est pas étonnant alors « qu'à la lecture de ce mot que je n'avais pas voulu entendre, je fus prise de sueurs froides, et la tête bourdonnante, je dus m'asseoir par terre, craignant de tomber et d'attirer l'attention des rares personnes qui se trouvaient là. Le dictionnaire s'était refermé et semblait peser une tonne sur mes jambes. Je respirais mal. Il fallait que je sorte. Je rentrais comme un zombie... » (Tamara Morar).

n Bascule ou passage à la limite ?

Pour qualifier l'épreuve survenue à ces parents, la notion de « bascule » est-elle bien la plus appropriée ? Cette métaphore indique en effet, selon la définition du dictionnaire, « une alternance de mouvements en sens contraire ». Ce qui signifie que



dans ce mouvement, on peut passer alternativement dans un sens et dans l'autre, en revenant à l'état initial. Pour ce qui est de l'expérience dont nous parlons, il s'agit plutôt d'un voyage sans retour. Cette bascule nous semble assez singulière. L'événement s'apparente à une situation extrême qui constitue à la fois une épreuve pour ceux qui y sont confrontés. Mais en même temps, un certain nombre d'entre eux en sortent « grandis ». Comme si cette épreuve les menait aux limites de la vie humaine et leur permettait d'en saisir l'essentiel. Comme s'ils se retrouvaient brutalement poussés « de l'autre côté du miroir », le miroir du quotidien et des apparences, plongés dans une autre dimension de la vie humaine, au-delà de la comédie des rôles sociaux comme dans une expérience initiatique. C'est une véritable mutation existentielle qu'ils vivent. Elle leur permet de porter un autre regard sur eux-mêmes et sur le monde qui les entoure. En les transformant, elle change leur relation aux autres.

Tamara Morar dans son livre n'hésite pas à parler d'« un autre monde ». Elle emploie le mot bascule mais pour signifier qu'elle a quitté ce monde pour entrer dans un autre qu'elle ne connaît pas : « J'ai basculé dans un autre monde » dit-elle. « Rien ne sera jamais plus comme avant. Il y aura maintenant un avant insouciant, léger, libre et un après lourd de peine, de chagrin, de souffrance, de culpabilité » Et elle ajoute : « Cela ne sera pas une vie, mais on n'a rien trouvé entre la vie et la mort. »

Quand elle formule ce jugement, elle est encore sous le coup de l'irruption de l'événement. Plus tard, au cours d'une autre étape, lorsqu'elle passera à l'action, elle sortira de cet état de « morte vivante », entre la vie et la mort ou « KO debout », comme dit Agnès.

Tamara Morar, elle, s'interroge : « Comment décrire

cet état qui n'est pas la vie de tout le monde, la vie d'avant mais qui n'est pas la mort non plus. Un état intermédiaire, ou une autre vie, un autre monde. [...] « Je me suis inventé cet état : je marche, je respire, je pense, mais je ne vis pas. Mon cœur ne s'est pas arrêté de battre, mais ma vie s'est arrêtée de battre... Aujourd'hui j'ai enterré ma vie. Un bon titre de roman, remarque-t-elle, mais ce n'est pas un roman, c'est une réalité des plus cruelles... » Malgré tout, elle se trouve dans une étape intermédiaire, sous le coup de l'événement qui l'a fait « basculer ».

Après cette phase de leur existence, il y en aura d'autres... Néanmoins ces mères ont bien quitté ce monde pour entrer dans un autre, elles se trouvent au début d'un chemin, d'un long chemin sur lequel elles s'engagent. Il leur restera à parcourir l'après-événement, l'après bascule qui seul, permettra de dire la valeur de cette expérience existentielle. Ont-elle irrémédiablement perdu la joie de vivre ou bien ont-elles découvert d'autres joies, différentes, plus profondes que celles qu'elles ont connues jusqu'alors ?

L'APRÈS-ÉVÉNEMENT

n Le sentiment de décalage et la recherche dans la solitude

La suite des récits permet de confirmer cette première impression vécue après l'irruption de l'événement. Il ne s'agit pas d'un changement provisoire, mais plutôt d'une transformation en profondeur de la personnalité et de son fonctionnement. Le sentiment de « décalage » et d'« étrangeté » persiste avec le sentiment d'être différent des autres, puisqu'on vit là une situation qui n'a rien à voir avec ce que vivent les autres parents. Ce sen-



timent de « décalage », Tamara Morar l'éprouve quand tout à coup elle regarde vivre les autres : « Dans le métro, des hommes et des femmes vaquent, plongés dans leurs pensées. Je les examine comme des cas, si différents de moi maintenant... Je les regarde : rentrent-ils de leur travail ? Vont-ils faire des achats ? [...] Comment peut-on prêter attention à de tels détails ? Comment ai-je pu tourner mon existence autour de ces bricoles ? »

Désormais ces mères, car il s'agit surtout des mères, vont se centrer exclusivement sur le devenir de leur enfant avec le projet de l'en sortir... en faisant l'impossible et en y consacrant tout leur temps, en faisant le sacrifice de leur propre existence.

« Plus rien n'avait d'importance. J'étais aliénée, j'avais mis les pieds sur une autre planète encore inconnue qui n'avait plus rien à voir avec celle-ci. C'était le début d'une transformation qui recentrait tous mes intérêts vers un but unique, qui lui-même tournerait à l'obsession. » (Tamara Morar).

Désormais elles doivent vivre avec un questionnement absent des préoccupations des autres parents, même quand ils s'inquiètent du devenir de leurs enfants. Il s'agit d'un questionnement fondamental : « Pourra-t-il un jour se situer dans une ville, traverser seul, retrouver son appartement, faire ses courses, se nourrir seul, apprendre un métier ? »

Un avenir incertain se dresse, que l'on n'ose même plus interroger. Cette autre mère l'exprime à peu près dans les mêmes termes : « Je ne fais plus partie de ce monde. J'ai ressenti une rupture dans ma vie. L'insouciance a disparu, elle est éteinte, nous sommes dans l'indispensable, l'important. Il y a des lieux que je

ne peux plus supporter : les cafés, les fêtes foraines, les endroits où les gens font la fête. Pour moi c'est indécemment. Je suis débranchée, déconnectée. Je ne fais plus partie de ce monde. Je suis dans le monde de mon enfant, là où son handicap m'a mise... J'ai l'impression de ne plus exister, de ne plus m'appartenir, de n'être sur la terre que pour accomplir un devoir : élever cet enfant. L'autisme m'a prise, m'a presque tout pris, je lui "appartiens". » (Agnès).

On retrouve là l'obsession évoquée par une autre mère, et ce sentiment d'être désormais étrangère et différente des autres, comme si la différence de l'enfant devait entraîner la mère dans cette même différence, dans ce monde « à part » dans lequel il est enfermé.

Il est intéressant aussi de constater à quel point les trajectoires de ces mères se ressemblent, dans cette course éperdue pour l'éducation ou la rééducation de leur enfant. Nul doute que dans ce cas, l'histoire collective détermine dans une certaine mesure les trajectoires individuelles, car nous sommes aujourd'hui à un certain moment de l'histoire de la prise en charge de ce handicap. Grâce aux moyens de communication importants (téléphone, Internet), un courant existe où les uns entraînent les autres dans leur parcours existentiel. D'ailleurs, il est intéressant de constater que cette mère qui raconte son histoire va chercher conseil non auprès d'un spécialiste (elle est plutôt méfiante à leur égard), mais vers une autre mère en qui elle a toute confiance.

Dans ce temps suspendu où la prise de conscience s'est opérée, ces mères recherchent donc de l'information et de l'aide. Elles éprouvent le besoin de comprendre la pathologie de leur enfant dans le détail et partent en quête de renseignements sur les prises en charge existantes. Ce sont en effet bien souvent d'autres

parents qui vont jouer le rôle de « guide ». Et faute de trouver des professionnels formés, elles vont se mettre elles-mêmes au travail...

« Je me suis mise à lire tous ces livres que m'avait donnés l'association, à regarder ces cassettes pour essayer de comprendre [...] J'ai découvert que l'autisme était souvent lié à un handicap mental, une arriération mentale. Je me revois en train de lire ces mots. Et ils me brûlent les yeux! » (Agnès)

« Je résolu de m'inscrire à la bibliothèque de la faculté de médecine. Et là dans le silence des étudiants plongés dans leur étude, je parcourais les rayons, piochais au hasard des ouvrages en anglais, en français qui me paraissaient correspondre... »

« Je commençais à cette époque à me réveiller vers trois heures du matin. Une phrase lue à de nombreuses reprises, comme un verdict sans appel, qui ne m'avait pas arrêtée ce jour, s'était gravée dans mon esprit pour resurgir la nuit, comme en lettre de feu : "L'autisme est une maladie incurable... autisme... maladie... incurable..." » (Tamara Morar).

Cette quête d'informations est éprouvante, mais elle leur permettra de donner sens aux comportements si déroutants de leur enfant. Elles n'en resteront pas là, elles s'engageront activement dans la prise en charge de l'enfant dont elles seront à la fois parent et soignant. Il s'agit ici de la dernière phase du processus, plus positive, qui correspond à une reconstruction. Cette étape, Tamara Morar dans son livre l'appelle le « passage à l'action ». Cette phase indique que la personne sort de ce temps suspendu entre deux états pour se « remettre en marche » et tenter d'agir sur son environnement pour le modifier. Lors de cette troisième période la personne ne subit plus, mais « agit ». Mais dans cette ac-

tion qui ressemble à « un parcours du combattant », bien des épreuves l'attendent...

nLa reconstruction

Après la recherche d'informations et de conseils, débute une période plus active où ces mères décident de se mettre à l'ouvrage.

« Je me préparais à la bataille. Dans ma vie je fis le tri. Se débarrasser des boulets et du superflu pour être libre [...]. Je refusais les invitations et les sorties pour me concentrer sur cette tâche de tous les instants. Je fis disparaître l'accessoire pour consacrer tout mon temps, toute mon énergie et toutes mes ressources mentales et physiques à l'essentiel : tirer Paul de son enfermement avant qu'il ne sombre irrémédiablement. » (Tamara Morar).

Elle se compare à un nageur qui a touché le fond de la piscine où il risque de se noyer et qui donne un grand coup de pied pour remonter. C'est alors une lutte de tous les instants contre le handicap de leur enfant. Ces mères deviennent plus que des mères car pour éduquer ces enfants, elles doivent comprendre leur fonctionnement et ce qui les différencie des autres enfants. D'habitude, pour élever des enfants, point n'est besoin de connaissances très spécifiques. Pour éduquer ceux-là, c'est une autre histoire, il faut plus que de l'expérience et de l'intuition.

« Pour Paul tout apprentissage par osmose était impossible, il fallait donc le faire par un processus intellectuel basé sur une réflexion, un raisonnement, des mots. » (Tamara Morar).

« Nous on prend le taureau par les cornes, on fait faire à l'enfant, on avance, on lui apprend à travailler, on lui apprend à trier, à reconnaître les choses. »

« Tout est nommé, répété, et surtout regarde, re-

garde Aymeric. Je lui prenais la tête et je l'obligeais à croiser mon regard... » (Agnès).

Nous pouvons multiplier les exemples de ce combat au quotidien pour éduquer l'enfant avec autisme, pour lui donner un maximum de chances :

« Je suis sans arrêt en train de chercher pour Aymeric [...]. Ça n'arrête pas c'est sans fin... On est dans l'extrême priorité... »

Ces parents engagent aussi un combat avec l'école qu'ils appellent volontiers le « parcours du combattant ». Dans cette lutte, ils n'obtiendront pas forcément gain de cause car l'école demeure encore très résistante à l'accueil de ces enfants. Cependant, certaines intégrations scolaires sont possibles aujourd'hui qui ne l'étaient pas il y a dix ans, non seulement des intégrations dans des classes spécialisées, mais aussi des intégrations individuelles avec accompagnement.

POUR CONCLURE : UN PARCOURS EN FORME DE RITE DE PASSAGE

Le parcours de ces familles que nous venons de décrire et analyser fait penser aux rites de passage qu'a décrit Van Gennep² qui distingue une structure en trois temps dans ces rites dits « initiatiques » où la personne meurt à un état pour renaître à un autre à travers une série d'épreuves. Une première phase dite de « séparation » correspond assez bien à ce que décrivent ces mères qui se sentent brutalement coupées du monde qui les entoure à cause de l'épreuve qu'elles viennent de subir. Une phase de mise en marge, de mise à l'écart qui correspond à ce temps intermédiaire évoqué par Tamara Morar, fait suite au choc traumatique où la personne



est comme dans un temps suspendu, en marge. Enfin une troisième étape, que nous venons de décrire, constitue une phase de réintégration au sein du groupe, dans une nouvelle condition. Notons cependant qu'il s'agit d'un rite de passage particulier dans la mesure où il induit un passage à la limite d'où l'on sort transformé.

Cette forme particulière de rite de passage implique une « mort » et une « renaissance » à travers une série d'épreuves. De ce « voyage initiatique », ces parents ne reviennent pas indemnes. Ils ont subi une transformation existentielle qui ne leur permet pas de revenir en arrière. L'événement qui est advenu les a définitivement marqués de son empreinte et en a fait des êtres différents qui voient désormais le monde autrement, à travers le handicap de leur enfant. Ils vivent dorénavant avec cette préoccupation constante du devenir de cet enfant différent dont ils se sentent encore plus responsables que les parents ordinaires avec leurs enfants. Par ce « passage à la limite », ils sont désormais morts au monde et vivent à sa marge, engagés dans un combat sans fin... Dans ce combat, ils vont développer des compétences qu'ils n'auraient jamais découvertes s'ils ne s'étaient trouvés dans cette situation. Certains vont même se « professionnaliser » et faire profiter les autres de leur expérience. Les compétences acquises d'ordre psychologique et éducatif les aideront à supporter leur situation et les enrichiront sur le plan humain.

CHRISTINE PHILIP
Professeur au CNEFEI

1. MORAR (T.), *Ma victoire sur l'autisme*, Odile Jacob, Paris, 2004.
2. VAN GENNEP (A.), *Les Rites de passage*, Paris, 1909, Rpr 1969, Editions Mouton (voir chapitres I, II et VI). Voir aussi le philosophe et ethnologue CAZENEUVE (J.) in *Les Rites et la condition humaine*, PUF, Paris, 1958.



« Terrain glissant. »

SI VOUS VOUS ENNUYEZ DANS LA VIE, DEVEENEZ PARENTS D'ENFANTS SOURDS

ANNIE et JEAN-MARC BOROY, Annie Boroy, enseignante spécialisée pour élèves déficients auditifs, membre du bureau de l'APEDAC (association de parents), correspondante départementale ALPC; Jean Marc Boroy, professeur, responsable APEDAC.

De la double arrivée de la surdité dans une famille bien entendant, arrivée a priori « dérangeante » et « dramatique », à une orientation de vie positive et « passionnante », à travers les aspects éducatifs, professionnels, militants.

IL S'AGIT ICI d'apporter un témoignage personnel relatif au handicap de nos enfants, sourds tous les deux, qui serait un exemple de bascule de la vie. Je dirai en premier lieu qu'il s'agira donc plutôt d'une bascule au pluriel, genre rocking-chair, parce que les handicaps, même de nature identique, se suivent mais ne se ressemblent pas tout à fait; je dirai aussi que ces bascules ont été vécues plus en termes de « bouscules » que de bascule. Bascule c'est quelque chose qui fait passer subitement de l'autre côté de quelque chose; or vous verrez que j'ai plutôt le sentiment d'y être passée, certes, mais pas aussi subitement ou brutalement que ça; bouscule, c'est quelque chose qui pousse, qui projette, genre catapulte, qui envoie plus loin; je préfère.

Cette histoire double, je l'ai racontée dans un livre – du moins une partie de l'histoire portant sur vingt-deux années, de la naissance de Jérémie, notre fils aîné, en 1976, puis de notre fille Jessica en 1982 jusqu'en 1998¹.

Si donc il y a eu bascule, ce n'est ni au singulier, ni de façon radicale type avant/après; mais plutôt au pluriel et selon un processus plus lent.

Parce que, avant d'apprendre de façon certaine la surdité de Jérémie, à l'âge de dix-huit mois, il s'est passé quelques mois pendant lesquels la surdité a été soupçonnée, pressentie. Comme les médecins contactés alors ont, soit déclaré que c'était pure anxiété de ma part, soit « joué la montre » en disant que c'était mieux d'attendre pour établir un diagnostic objectif et précis, cette période d'attente, qui a duré environ huit mois, a déclenché chez moi des sentiments d'inquiétude grandissante bien sûr, mais aussi de colère et de méfiance vis-à-vis du corps médical. L'avantage de cette situation, c'est que le diagnostic a été vécu avec autant de tristesse que de soulagement; j'allais même dire avec un certain sentiment de victoire, puisqu'on a reconnu ce jour-là que j'avais raison.

À côté de la tristesse et de la colère, il y a eu un sentiment de panique, avec une seule question : qu'est ce qu'on fait dans ces cas-là? Deux heures après la sortie

de l'hôpital, où avait eu lieu l'examen de diagnostic, l'important pour moi était de comprendre, de savoir et de faire quelque chose.

Comme j'étais ignorante sur le sujet, je n'ai pas voulu me contenter de contacter les professionnels dont on m'avait donné l'adresse (audioprothésiste et rééducateur du langage); j'ai aussi acheté tous les livres que j'ai pu trouver et pris contact avec des associations nationales. C'est comme ça qu'en une semaine, j'ai emmagasiné bon nombre d'informations utiles dont la présentation d'une méthode appelée « *cued speech* », et qui deviendrait plus tard le LPC (langage parlé complété); méthode encore inconnue en France, dont l'inventeur américain, le docteur Cornett, venait de faire la promotion lors d'une conférence à Paris. Il n'est pas nécessaire ici d'expliquer la méthode; il s'agit en fait d'un code manuel qui, associé à la langue française parlée, permet à la personne sourde de lire sur les lèvres sans difficulté ni ambiguïté et donc, autorise aussi le jeune enfant sourd à percevoir et à comprendre la langue parlée avec précision. J'ai trouvé l'idée géniale et je me suis empressée d'apprendre la méthode toute seule, ce qui fut fait en une semaine. J'ai aussitôt commencé à parler à Jérémie en codant. Cela ressemblait un peu à un défi, ou un pari : après avoir lu et entendu dire par les professionnels qui s'occupaient de lui que les sourds ne pouvaient pas réellement avoir accès à une bonne compréhension de la langue française, ni à une parole satisfaisante, j'ai cru dès le départ que le *cued speech* permettrait d'éviter ce problème, et qu'au pire, ça ne pourrait pas faire de mal.

Comme j'étais alors institutrice de maternelle et étudiante en psychologie, c'est vrai aussi que j'ai vécu les premières années d'éducation de Jérémie un peu

comme une expérience; après le jeu et la conversation, je notais mes observations sur ses réactions, et c'était assez passionnant; rassurant aussi puisqu'il a relativement vite acquis un niveau de langage très satisfaisant, même si c'était imparfait au début.

La découverte du handicap de Jessica, née cinq ans et demi plus tard, a été plus traumatisante; la vraie bascule se trouve peut-être là. Plus traumatisante parce que le soupçon de surdité est apparu dès la naissance, parce qu'il a fallu attendre huit mois encore pour avoir confirmation de la surdité, parce qu'on attendait vraiment un enfant entendant, c'est-à-dire pas sourd; ensuite toujours plus traumatisant parce que les premiers audiogrammes réalisés par le prothésiste nous laissaient penser que Jessica était totalement sourde; or la surdité totale de naissance, relativement rare, ne peut pas s'appareiller et on avait alors assez de connaissance sur le sujet pour savoir qu'en ce cas, le LPC ne suffirait pas pour accéder à un niveau de langage, et surtout de parole, satisfaisant. Quand le prothésiste a finalement révélé qu'elle avait quelques restes auditifs, on a fêté l'événement. Sur le plan éducatif, il a fallu plus d'énergie, plus de patience; comme elle était plus sourde que son frère, les progrès ont été plus lents, moins spectaculaires, surtout dans les premières années, mais finalement, je crois que c'est une éducation réussie.

C'est sans doute à cause de Jessica que notre vie a bel et bien basculé à temps plein dans le domaine de la surdité, d'abord à cause des questions posées par sa scolarité. Quand Jérémie est entré à l'école en 1979, l'intégration scolaire n'était pas très à la mode mais comme il avait eu très tôt des compétences dans le domaine de la communication, il n'avait pas été trop difficile de convaincre les professionnels concernés (enseignants et professionnels de la surdité) que son intégration était

possible. En revanche, si la première année d'école de Jessica s'est passée sans difficulté, puisqu'elle était dans ma classe, il n'y avait pas de réponse efficace possible pour la suite du cursus. Il aurait fallu un accompagnement spécialisé en classe relativement important en termes d'horaires, et ni l'Éducation nationale ni l'établissement spécialisé n'avaient les personnels ou les moyens horaires suffisants à proposer. J'ai donc pensé que je devais le faire moi-même et entrepris de passer un diplôme d'enseignant spécialisé pour élèves sourds (le CAEI à l'époque). Puis j'ai entrepris des démarches interminables auprès de différents inspecteurs de l'Éducation nationale, couronnées de succès par la création d'un poste de soutien aux élèves sourds en intégration, en 1985. J'ai noté dans mon livre à ce propos : « 1985 : la grande aventure commençait. Mon poste était créé. Ma vie professionnelle épousait ma vie familiale. Mes idées, mes convictions, mon centre d'intérêt permanent allaient pouvoir être vécus dans l'action au quotidien. Plus aucun clivage. J'avais plongé dans la surdité jusqu'au cou et il me fallait nager; peut-être bien à contre-courant, en espérant pour plus tard des eaux plus calmes... que j'attends encore. »

C'est aussi à ce moment-là que nous avons créé une association de parents dans notre région. Au vu des difficultés rencontrées pour convaincre les différents partenaires et décideurs que l'intégration d'un enfant sourd profond était possible, l'idée était que des démarches collectives auraient sans doute plus de poids et que notre expérience pourrait être utile à d'autres. Une association voit donc le jour en 1984. Prendre en charge une association de ce type, ce que nous faisons depuis vingt ans, Jean-Marc et moi, c'est encore une façon de se plonger



un peu plus profondément dans la surdité. Parce qu'à partir de ce moment, même le réseau relationnel et amical est estampillé « surdité ». Assez rapidement, les succès d'intégration de nos enfants ont suscité les mêmes demandes d'autres parents. Le poste d'enseignant spécialisé que j'occupais, puis la création d'un deuxième poste de même nature n'étaient plus suffisants pour assurer l'accompagnement des enfants sourds avec efficacité. En 1991, nous avons donc entrepris des démarches pour obtenir le financement possible pour employer des codeuses LPC dans les classes d'intégration. Depuis, chaque année, nous proposons ce type d'accompagnement à une dizaine ou quinzaine d'élèves intégrés à tout niveau de scolarité. C'est Jean-Marc qui assure la gestion de cette structure, avec mon aide pour les aspects pédagogiques et les relations de terrain.

Parallèlement aux actions associatives départementales, nous sommes aussi engagés dans des actions nationales, toujours sur le plan associatif, à travers l'organisation de colloques, conférences ou stages.

Nos enfants ont respectivement 27 et 22 ans. L'accès à l'autonomie est réussi. Jérémie, après des études de communication et une formation à Sciences po., est engagé dans la vie professionnelle de façon multiple (assistant parlementaire, cadre dans une société de sous-traitage, et professeur à l'INJS – institut national des jeunes sourds de Paris) et dans la vie associative (après avoir créé l'association JLPC dans sa prime jeunesse, il est maintenant président de l'UNISDA, qui regroupe l'ensemble des associations de sourds et de parents d'enfants sourds en France), après un début de parcours politique qui lui a permis d'être candidat aux cantonales il y a quelques années (il avait alors 24 ans). On peut dire que lui aussi est « tourné » vers la surdité; et il

m'est souvent arrivé de penser que si sa sœur n'avait pas été sourde, son engagement à ce niveau n'aurait peut être pas été le même.

Jessica, quant à elle, après trois ans d'études à l'école des beaux-arts de Caen, a été brillamment reçue au concours d'entrée à arts déco, à Paris, où elle est entrée en troisième année en septembre. Ses travaux personnels, dans le domaine du graphisme, de la photo ou de la vidéo, tournent le plus souvent autour d'un thème bien spécifique : l'image du handicap dans la société et, en particulier, l'image de la surdité.

Par moments, il est vrai qu'on aimerait pouvoir s'arrêter un peu, poser ses valises et avoir le temps de s'intéresser à autre chose, mais on se sent toujours bousculé et poussé à aller plus loin. C'est un peu le sens du titre initial de mon livre (refusé par mon éditeur), *Si vous vous ennuyez dans la vie, devenez parent d'enfant sourd*.



Il n'est pas question de dire que je suis heureuse d'avoir des enfants sourds ; mais il est sûr que leur surdité ne m'a pas rendue malheureuse. Si je devais dresser un bilan pédagogique, je dirais que :

1. J'y ai gagné des savoirs et des savoir-faire dans un domaine qui me serait resté inconnu probablement sans eux : celui de la surdité.

2. J'y ai gagné des savoirs être. À 25 ans en effet, j'étais très timide ; parler devant plus de trois personnes me terrorisait. J'ai appris à m'exprimer, à défendre mes idées, à argumenter et parfois à convaincre. Mais j'ai aussi appris à remettre en cause, à relativiser mon point de vue, à accepter de ne pas toujours avoir raison, ou du moins à accepter que d'autres puissent aussi avoir raison.

3. J'y ai gagné des connaissances transversales : le

fonctionnement du monde associatif, les fonctionnements et dysfonctionnements administratifs et politiques de notre pays ; ou encore les modes de transmission de l'information médiatisée (et en ce domaine, j'ai donc appris à me méfier systématiquement des informations reçues à travers la presse écrite ou la télévision).

4. J'y ai gagné surtout deux sentiments hyper-positifs :

– La fierté, d'abord, la fierté de mes enfants et la fierté de ce que j'ai pu faire pour eux ; un certain sentiment de réussite ;

– Et le sentiment que je n'ai jamais eu le temps de m'ennuyer ; je considère que j'ai pu faire des choses passionnantes et, je l'espère, utiles, grâce à la surdité de mes enfants.

J'aurais peut-être découvert tout cela sans la surdité. On peut aussi penser que tout ce déploiement d'énergie n'est là que pour compenser un sentiment d'angoisse ou de culpabilité. Tout cela est possible mais n'a aucune importance. Je ne me suis jamais sentie coupable ni victime. La première leçon que cette expérience m'a apportée, c'est que ça vaut toujours la peine de se mobiliser pour changer ou faire évoluer ce qui peut être changé ; le reste, ce qu'on ne peut pas changer, il faut apprendre à l'accepter ; une leçon d'humilité peut être...

Je terminerais volontiers en citant un passage de mon livre :

« Heureusement qu'on est sourds, moi et Jessica, me dit un jour Jérémie, alors âgé de 12 ans – sinon, il n'y aurait pas eu d'association et papa n'aurait pas été président.

Heureusement qu'on est sourds, moi et Jérémie – vient de me dire Jessica. Tu peux nous dire merci, sans

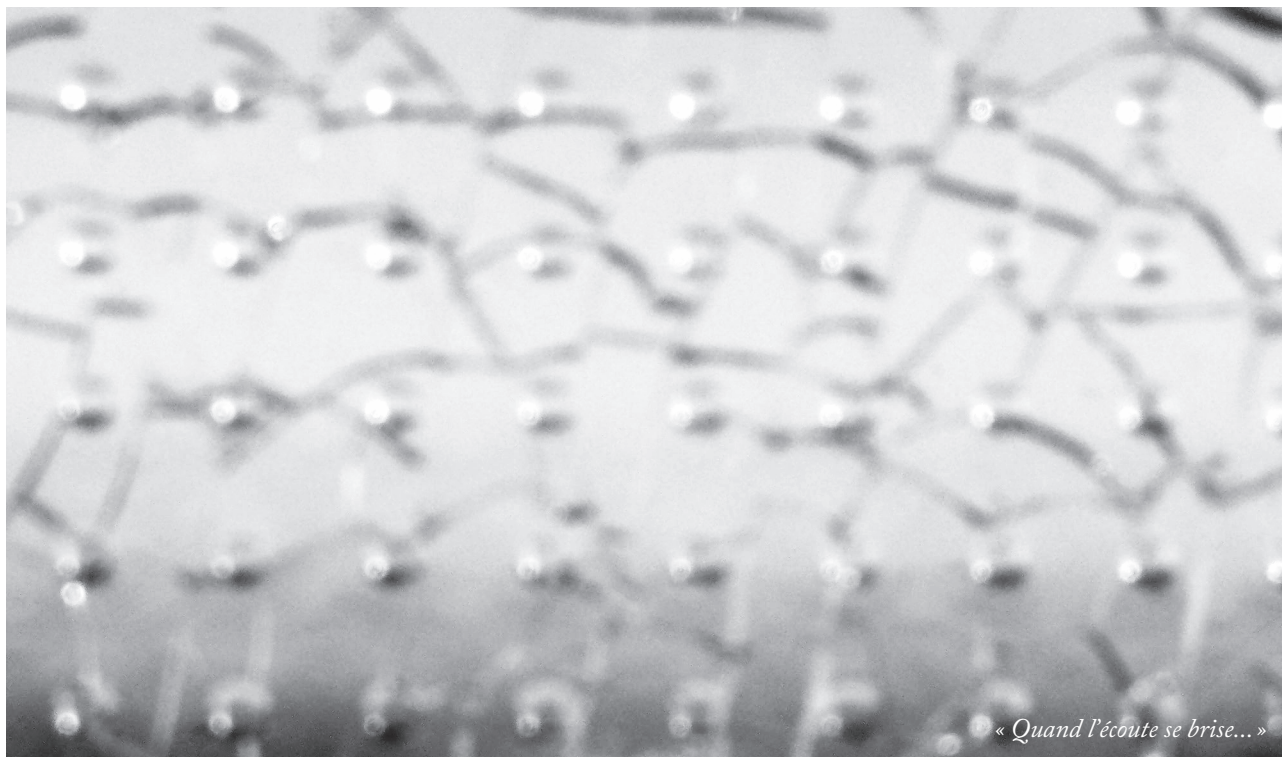
nous, tu n'aurais pas été présidente.

Le fait d'être président(e) n'y change rien et n'a guère d'importance. Ce n'est pas tant l'aspect honorifique un peu pompeux du mot et ce qu'il représente que le sentiment d'être chargé de mission, qui prime, de se sentir utile à une cause juste et nécessaire, ce sentiment d'avoir toujours quelque chose à faire, d'avoir une vie somme toute assez passionnante et bien remplie et de trouver en soi des ressources et des qualités qu'on n'y aurait peut-être jamais découvertes [...]. Tout le monde n'a pas la chance d'avoir un enfant sourd, ou deux! Pour cela surtout, oui, Jérémie et Jessica, je dois vous dire merci. »

J'ajouterai cependant que cette façon de vivre le handicap n'a été possible que parce que mes enfants ont répondu à nos attentes, et même au-delà. Tous les enfants sourds, pour des raisons diverses, ne franchissent pas les étapes aussi facilement et tous les parents d'enfants sourds, pour d'autres raisons, ne vivent pas le handicap de façon aussi positive.

ANNIE BOROY,
au nom d'Annie et Jean-Marc Boroy, parents

1. *Mes enfants sourds*, L'Harmattan.



« Quand l'écoute se brise... »

READING BURROUGHS

JÉRÔME FIHEY, Réalisateur et graphiste au sein de l'association « Cyanea » pour la promotion de la forme-image et de l'image fixe à l'image-mouvement. Présentation, autour d'un DVD-rom réalisé en 2003, du parcours étonnant de cet écrivain américain (1914-1997) dont le parcours de vie s'est conjugué d'un nombre important de bascules, parfois dramatiques, et qui montrera comment ces bascules se retrouvent thématiquement et formellement dans des systèmes d'écriture très innovants. C'était un dandy cynique qui a parcouru en long et en large les territoires des enfers terrestres en constituant par écrit une cartographie de plus en plus précise au fil des ans, frôlant les abîmes à plusieurs reprises et concluant son dernier texte par « L'amour? Qu'est-ce? L'analgésique le plus naturel qui soit. L'AMOUR ».

WILLIAM Seward Burroughs, (1914-1997), est probablement un des écrivains majeurs de la seconde moitié du XX^e siècle et accessoirement, un des personnages clé de la *Beat Generation*.

« C'était un écrivain. C'est-à-dire qu'il écrivait. » Cette citation de Burroughs s'applique totalement à sa personnalité. Il écrivait, c'est-à-dire qu'il prenait des risques, qu'il a expérimenté toutes les formes d'écriture, et ce sur la plupart des supports existant (littérature principalement mais aussi son, musique, cinéma, peinture...). Tout cela dans le but d'ébranler les systèmes établis, les évidences.

C'était un dandy cynique qui a parcouru en long et en large les territoires des *Enfers Terrestres*, en constituant par écrit une cartographie de plus en plus précise au fil des ans, frôlant les abîmes à plusieurs reprises et concluant son dernier texte par « L'amour? Qu'est-ce? L'analgésique le plus naturel qui soit. L'AMOUR. »

La représentation que l'on a le plus souvent de cet écrivain américain est donc celle proche de l'icône de la contre-culture, du dandy homosexuel et excentrique

aux écrits sulfureux ayant tout expérimenté, tant au niveau de la drogue que de la sexualité. Une représentation qui, pour moi, même si elle est vraie, reste très insuffisante.

Ainsi, il y a toujours, chez William Burroughs, l'opposition entre, d'une part, une érudition quasi exhaustive dans les domaines scientifiques et, d'autre part, l'envie de franchir les frontières de la décence, de la perversité, de la dépendance ou de la déchéance. Son érudition couvrait les domaines technologique, politique, ethnologique, métaphysique (avec une prédilection pour l'anatomie, les drogues ou les armes à feu), sans oublier une maîtrise totale de l'histoire littéraire américaine et des techniques d'écriture. Cette opposition est en fait davantage complémentaire que contradictoire. En bref, l'opposition entre une pensée et une intelligence hors du commun et l'exploration des « parages des voies mortes » qui menace cette cohésion tout en la justifiant.

Sa vie a été extrêmement riche et mouvementée, au point que l'on ne peut plus parler simplement de « bas-

cules de la vie », mais de bouleversements profonds et de changements perpétuels, de lieux, d'états, d'activités...

nLife is a cut-up

Certains bouleversements sont évidents, d'autres le sont moins. De plus, l'amplitude de chacune de ces secousses sismiques est très variable. On en retrouve des traces, des échos dans ses textes, plus ou moins loin et plus ou moins fréquemment.

Et on peut voir, formellement et thématiquement, son écriture changer en fonction des étapes de sa vie. Je tenterai ici de faire un parallèle subjectif entre les quatre grandes étapes de sa vie et son écriture, révéler ce qui a provoqué des changements, comment ils ont été ressentis par Burroughs et surtout, comment ils ont influencé sa façon d'écrire. Il faut noter qu'il n'a publié son premier roman qu'à l'âge de 39 ans. On peut donc le considérer comme un écrivain tardif.

PRÉMONITIONS (1914-1944)

Une première partie de sa vie comprenant son enfance et son adolescence a semblé être une période de prémonitions pour Burroughs : « Je me rappelle un rêve de mon enfance : je suis dans un très beau jardin. Je vais pour toucher les fleurs mais elles se fanent sous mes doigts. Un sentiment cauchemardesque de mauvais augure et de désolation s'empare de moi lorsqu'un énorme nuage en forme de champignon obscurcit la terre. »

C'était comme s'il avait, très tôt déjà, l'intuition qu'il serait confronté toute sa vie à l'apocalypse. Il semble également avoir assez vite considéré les notions d'espace et de temps comme des notions abstraites.

Son enfance a été marquée par la peur du noir, de la violence physique, de l'horreur surnaturelle ainsi que

par la solitude et le rejet. Il s'est toujours senti mal à l'aise dans les milieux pourtant confortables dans lesquels il est né et a vécu toute son adolescence. Il a ainsi naturellement éprouvé un cordial désintérêt pour sa famille. Sa mère, Laura Lee, était une femme énigmatique et complexe, empreinte de tristesse et de fatalisme. Elle était pseudo-mystique, distinguée, fière et autoritaire et surtout, elle avait en horreur tout ce qui se rattachait aux fonctions corporelles.



« Mais elles se fanent sous mes doigts... »

« J'étais debout devant le miroir du palier, dans cet inquiétant environnement de l'enfance qui disparaît sous le temps, et j'ai dit à l'image : "Trois." »

C'était mon troisième anniversaire, et à partir de là toujours le sentiment de quelque chose de terrible juste en dessous de la surface – comme le rêve horrible dans une odeur de gaz de houille où je mangeais le dos de ma mère et elle hurlait qu'elle avait rêvé. Je me penchais par-devant et lui mangeais le dos. »

ERRANCES ET EXPÉRIMENTATIONS (1944-1975)

Simulacre : le point où l'authenticité de notre expérience se dissout tout autour de nous et où nous devenons les consommateurs de notre propre réalité.

Les grands événements de cette période sont sa rencontre avec les membres de la future *Beat Generation* (Kerouac et Ginsberg en tête) en 1944, le mariage avec Joan Vollmer et son meurtre accidentel en 1951 alors qu'ils jouaient tous les deux à Guillaume Tell avec un pistolet et un verre vide. Burroughs et Joan étaient tellement ivres et défoncés pendant cette période que cet événement prendra presque l'apparence d'un cauchemar pour Burroughs, d'un acte indépendant de sa volonté.

Ensuite, pendant un quart de siècle, il a beaucoup voyagé, d'un côté, soit contraint par l'exil suite au meurtre de sa femme, soit poussé par la dépendance à la drogue et la recherche constante de ses boys (autant semble-t-il pour le sexe que pour l'affection ressentie)



e t ,

« Il a beaucoup voyagé... »

d'un autre côté, poussé par la soif de connaissances sur l'histoire et les civilisations.

« Si je venais à mourir, ne pensez que ceci de moi : Il y a un coin de champ étranger qui est pour toujours. Tanger – Mexico – Saint Louis, Missouri – Paris – Londres – New York – 202 Sanford Ave, Palm Beach, Floride – Lawrence, Kansas, à cette adresse, 1927 Learn Hard Ave – et un soupçon d'Athènes, d'Albanie, de Drubrovnik et de Venise. »

Paradoxalement, pendant cette période, il semblait se sentir plus en sécurité et plus à l'aise lorsqu'il était dans des entre-deux, dans des zones interlopes, non déterminées, toujours le plus proche possible de l'altération et donc le plus proche de l'ennemi pour pouvoir le surveiller et le contrecarrer. Le fait de pouvoir observer constamment ce que l'on redoute le plus peut être rassurant. Il a ainsi vécu proche de la clochardisation tout en ayant une allocation assurée de deux cents dollars par mois, versée par ses parents grâce aux bénéfices de leur boutique de cadeaux et d'objets d'art *Cobble Stone Garden* et ceci jusqu'au succès du *Festin nu*. Cette liberté lui a donc permis toute sa vie de ne faire qu'arpenter les zones de recherches qui le passionnaient et ainsi, d'approfondir son éducation aux enfers terrestres. Sa dépendance à la drogue et au sexe sera en même temps une des portes vers ces enfers et la raison qui le poussait à ne pas sombrer, à toujours avoir besoin de contacts humains pour assouvir ces dépendances. Ensuite, Burroughs a suivi une cure d'apomorphine qui a fait qu'il fut toujours entre le sevrage et la dépendance le reste de sa vie. Il pensait même être en meilleure forme ainsi que sans l'addiction.

Cette période a marqué le début de l'écriture qui sera, pour lui, le seul moyen de prendre du recul sur ses

expériences et le seul moyen de les retranscrire. Ce n'est qu'en 1953 qu'il sortira son premier livre.

Il a posé les bases de l'*Algèbre du Besoin*, à la drogue dans *Junkie* et à l'homosexualité dans *Queer*. Il a retranscrit son voyage dans les enfers terrestres dans *Le Festin nu* et il a poussé les techniques littéraires jusqu'à leurs limites avec la trilogie *La Machine molle*, *Le Ticket qui explosa* et *Nova Express*. Pour Burroughs, le langage est un virus qui limite les champs d'exploration, un carcan imposé par la société, mais est aussi la clef pour visiter les différents univers existants et déjouer les pièges d'un système de plus en plus puissant et mondial. Il emprunte donc une attitude méfiante vis-à-vis du Verbe, tout en étant un de ses plus talentueux utilisateurs.

LE STATUT D'ICÔNE (1975-1983)

Cette période est l'époque la plus médiatique pour Burroughs. Il travaillera dans tous les domaines de l'art : cinéma avec David Cronenberg ou Gus Van Sant, musique avec Laurie Anderson ou Kurt Cobain, rencontres avec Warhol...

Il est alors installé à New York et fait partie de l'avant-garde intellectuelle et artistique. Il a entre soixante et soixante-dix ans mais est considéré comme une icône par des artistes très jeunes.

LOGIQUE DU RÊVE ET DE L'INCONSCIENT (1983-1997)

« Il est peut-être parti dans ces matinées inconnues laissant un million d'enregistrements derrière lui sa voix disparaissant dans l'atmosphère froide du printemps et que son jouet pose une question incolore ? »

Durant cette période, jusqu'à la fin de sa vie, il est

installé dans un bungalow à Lawrence au Kansas, en ayant eu assez de l'effervescence new-yorkaise, se renfermant dans une misanthropie grandissante. La douleur ne l'atteint plus (ondes sismiques trop faibles) ou plus de la même manière. Il rentre peu à peu dans les *Western Lands*.

Le personnage qui m'intéresse plus particulièrement est celui du William Burroughs des dernières années. Après son quart de siècle d'exil et la dizaine d'années à New York, il semble se poser enfin et faire un point sur son initiation à l'apocalypse. Que reste-t-il alors des éléments évoqués plus haut et comment se sont-ils transformés avec le temps ?

« J'ai creusé un trou dans le temps avec un simple pécari. Que d'autres passent par ce trou. [...] Quelques-uns franchiront peut-être la porte ouverte dans le temps. »

C'est également la période pendant laquelle, autour du personnage de Kim Carsons, il crée sa propre mythologie avec la trilogie *Les Cités de la nuit écarlate*, *Parages des voies mortes* et les *Terres occidentales*.

Quelques éléments fondateurs de l'œuvre de Burroughs apparaissent ainsi à la fin de sa vie comme la mort de sa femme et de sa mère ou les bombardements d'Hiroshima et de Nagasaki. Il en garde une culpabilité énorme qu'il ne cesse de ressasser dans ses textes. Cette mise en parallèle entre des événements tragiques très intimes et d'autres à la portée mondiale est également une des forces des textes de Burroughs.

Le point qui m'a le plus bouleversé dans ce sens est l'introduction qu'il fait en 1985 pour la réédition de *Queer* et où il finit par admettre, apparemment très douloureusement, que, s'il a énormément de mal à relire ce livre, c'est que son écriture suivait d'assez près septembre 1951, date à laquelle il tua accidentellement

sa femme Joan en jouant à Guillaume Tell. Pour lui, *Queer* est rempli de signes rappelant directement cet événement-charnière sans le citer une seule fois. Il comprend, au moment d'écrire cette introduction, que son obsession du contrôle, de la possession, qui prenait les formes de codex mayas, de complots politiques d'intelligence extraterrestre ou de langage-virus, provient peut être du fait que lui, passionné d'armes à feu, n'a pas pu contrôler sa main au moment de tirer.

Toutes les expériences d'écritures aléatoires comme les *cut-up*, par exemple, découleraient de cette peur du contrôle. Ce sont ces expériences qui permettent d'échapper à celui de forces obscures mais qui mettent également parfois à jour des points essentiels, comme dans cette phrase apparue à la suite d'un *cut-up* à Paris avec le peintre Brion Gysin, un de ses meilleurs amis, et qui semble illustrer précisément la mort de Joan :

« Des vents mauvais de haine et de déveine ont fait dévier ma main.

[...] j'étais paralysé par une invincible répugnance, par un insurmontable blocage : « Je jette un coup d'œil sur le manuscrit de *Queer* et je me sens incapable de le lire. Mon passé est un fleuve empoisonné auquel j'ai eu la chance d'échapper, mais par lequel je me sens menacé d'être submergé, des années après en avoir relaté les événements marquants... Pénible au point qu'il m'est difficile de me relire, et plus encore d'écrire une ligne là-dessus. Chaque mot, chaque geste m'arrache des grincements de dents. » Or, pour peu que je me contraigne à y regarder de plus près, la raison de cette répugnance m'apparaît : ce livre s'est cristallisé autour d'un événement dont il n'est jamais fait mention, et qui est même soigneusement refoulé : la mort accidentelle, par balle, de ma femme Joan, survenue en septembre 1951.

Me voilà amené à conclure avec consternation que jamais je ne serais devenu écrivain sans la mort de Joan, à mesurer combien cet événement a orienté ma vie et déterminé mon œuvre. Je vis dans l'angoisse constante d'être possédé, dans la constante nécessité d'échapper aux forces de possession, à tout contrôle. La mort de Joan m'aura donc mis en contact avec l'envahisseur, avec l'esprit du Mal, et m'aura donc contraint à opter pour la résistance, toute ma vie durant, en ne me laissant d'autre choix que celui d'écrire, et de m'affranchir en écrivant. »

Burroughs est pendant cette dernière période le vieil écrivain des derniers livres, *Mon éducation*, *Un livre de rêves* et *Ultimes paroles*, lorsqu'il tente d'interpréter les signes qu'il a lui-même créés, lorsqu'il parcourt les univers qu'il a construits dans ses œuvres et qui ont pris leur indépendance en se peuplant des fantômes des personnes qu'il a connues et aimées.

C'est en partie la peur de l'approche de la mort qui



était alors
l'un des moteurs principaux de sa pensée et de son travail.

« Ce que j'éprouve pour mes chats... »

« Je n'irai pas plus au-delà de la mort et de la conception en les revivant que je ne suis allé au-delà de l'héroïne en m'en administrant des doses de plus en plus importantes. Mon âme est intoxiquée à la mort. J'ai besoin de plus en plus de mort pour faire taire la souffrance de la conception. »

Cette peur arbore deux formes distinctes.

Tout d'abord celle de la dégradation physique qui, à cause de l'arthrite, l'empêche de taper à la machine et l'oblige à écrire sur des cahiers blancs à la main. Celle aussi qui lui fait perdre la vue alors que l'un de ses passe-temps favoris est le tir. Celle qui, enfin, provoque des attaques cardiaques qui lui seront fatales. Cette dégradation prend d'autant plus de force chez Burroughs du fait de sa connaissance médicale pointue qui lui fait porter un regard très clinique sur le corps en général et le sien en particulier. Il y a également toujours chez Burroughs, depuis ses premiers écrits, l'obsession pour la mutation et la dégradation qui donnent aux corps, dans ses livres, des formes délirantes qui sont aussi souvent bénéfiques que néfastes. Dans le corps de Burroughs, malgré les différentes opérations subies, les changements sont irréversibles et mènent à la mort.

L'autre forme que prend la peur de la mort est la disparition. Celle de toutes les personnes qu'il a aimées : Allen Ginsberg, Joan, sa mère, son père et enfin ses chats qui lui ont apporté le seul amour simple et direct qu'il ait connu. Toutes ces personnes rejoignent un espace qu'il visite pendant ses rêves et qui peut être appelé *Terres occidentales* ou *Royaume des morts*. Il y a également sa propre disparition qu'il tente, jusqu'au dernier jour, d'atténuer, en inscrivant ses derniers mots sur des cahiers blancs.

Je veux montrer également ici l'importance des signes pour William Burroughs. Il a ainsi toujours été fasciné par les rêves en ce qu'ils révèlent de terreurs profondes remontant jusqu'à l'enfance. Tout cela se ressent dans les retranscriptions qu'il fait dans *Mon éducation, Un livre de rêves*. Dans ce livre, il retranscrit ces rêves pour ensuite les interpréter, en saisir les signes récurrents (insectes, chien noir, pénitent noir...) et les comparer à ses souvenirs réels pour y trouver éventuellement des liens de cause à effet. Tout ceci semble même être fait en parallèle aux prémonitions de son enfance, comme pour achever un cycle logique.

« Le virus, le parasite ancien est ce que Freud appela l'inconscient et se multiplia sur la chair déjà malade par les radiations, et quiconque descend de cette lignée est fondamentalement différent de ceux qui n'ont jamais connu l'expérience des cavernes et n'ont pas contracté cette maladie mortelle vivant dans votre sang, vos os et vos nerfs... Ils ne s'appartiennent plus. Ils appartiennent au virus. Ils doivent tuer, torturer, conquérir, enchaîner, dégrader comme les chiens enragés doivent mordre. Avec Hiroshima tout fut perdu. La maladie métallique qui couvait depuis trente mille ans a recommencé à vivre dans le sang et les os de la chair blanche. »

Enfin, il suffit de lire ses derniers mots pour comprendre le chemin parcouru par un homme étonnant qui, on peut le penser, aura choisi méticuleusement sur quels termes achever une œuvre d'une force rare :

Ce que j'éprouve pour mes chats présents et passés.

L'amour ? Qu'est-ce ?

L'analgésique le plus naturel qui soit.

L'AMOUR.

SYNTHÈSE ET RÉACTIONS



*E*NTRE psychologie et sociologie, mon cœur balance... Durant deux jours, une dizaine d'intervenants se sont succédés afin de présenter des travaux et de développer un échange réflexif avec les étudiants. Le document suivant n'est pas (malgré le titre trompeur) un compte rendu *stricto sensu*. Il s'agit d'une synthèse personnelle dans laquelle j'ai mêlé les diverses interventions ainsi que mes propres réflexions. Ainsi dans une première partie, nous reviendrons sur la définition du terme « bascule », avant d'explorer comment ce terme peut se révéler fécond pour une analyse des processus de formation (et des multiples dimensions qu'elle recouvre).

DE L'INDÉTERMINATION DES CONSÉQUENCES D'UN ÉVÉNEMENT

En physique, on peut qualifier la bascule comme le passage d'une position dans l'espace à une autre grâce à une énergie (cinétique). La bascule indique qu'il y a nécessairement un passage par un instant T, qui est un point nul où les forces en présence sont équivalentes et s'annulent.

Dans l'hypothèse d'une destinée, l'idée de bascule impliquerait donc une causalité mécanique. Elle engendrerait des conséquences qui ne seraient pas survenues si l'événement « bascule » n'était advenu. Cependant, on voit qu'un tel schéma risque de sous-entendre que le futur pré-existerait et que la bascule ne serait rien d'autre qu'un changement de destinée. « De toute façon, cela devait arriver! »

Si l'on se détache de cette hypothèse et que l'on se rattache à une conception existentialiste, il faut alors admettre que rien ne permet de présumer des conséquences d'un événement. Il n'y aurait donc pas lieu de parler de « bascule de la vie » dans la mesure où l'homme garderait, quoi qu'il arrive, la pleine maîtrise sur son avenir. « La vie est ce que j'en fais. » En effet, il est difficile de dire que, d'une part, l'homme trace son chemin mais que, d'autre part, il y aurait des carrefours où il serait poussé sur des routes à sens unique (sans demi-tour possible). La bascule n'est donc pas un aiguillage entre deux lignes de vie.

Pourtant lors du récit de vie, c'est souvent cette

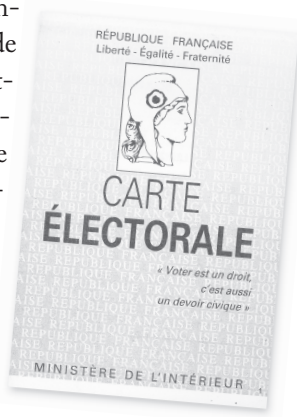
image d'aiguillage qui prend le dessus. Entre les projets, de nouvelles potentialités peuvent se présenter. Il y a bien une bascule, mais ce ne serait pas entre deux éléments de même ordre.

QU'EST-CE QUI BASCULE ?

En terme de sciences humaines, l'idée de bascule implique l'idée de point de « non-retour » ou plus exactement, de temps révolu. Lorsque l'on atteint l'âge de 18 ans, on devient majeur et responsable de ses actes. Sauf accident (nouvelles bascules), on sera désormais totalement responsable pénalement. Il y a donc bien des événements qui ont des conséquences irrémédiables, mais ce n'est souvent qu'en termes biologiques.

Généralement, lorsque l'on dit que la vie a basculé, c'est moins la vie au sens biologique du terme qui se serait arrêtée, que la vie sociale de l'individu. D'ailleurs, l'expression « la vie continue » semble traduire à la fois un sentiment de désabusement et d'espoir. Mais cette vie qui continue est une vie dans laquelle je n'existe pas encore, une vie dans laquelle je ne suis plus porté par le mouvement, une vie dans laquelle je n'arrive pas encore à me projeter. « Qu'est-ce que je vais devenir ? »

La bascule indiquerait ainsi qu'un changement d'identité risque d'advenir. Ce n'est peut-être pas tant la nouvelle identité qui angoisserait que l'idée que l'on perdrait la sienne.



QUAND LES PROJETS VACILLEN

Plutôt que de parler de conséquences et de rester dans un système de causalité, et sans adhérer aveuglément à la perspective existentialiste, on peut ainsi préférer l'idée d'émergence de potentiel, émergence de possibles. Par bascule, on peut ainsi entendre « changement brutal de potentiel ». Ce changement peut se faire soit dans un sens d'élargissement des possibles (on parlera alors de bascules heureuses), soit dans un sens de rétrécissement des possibles (on parlera alors de bascules malheureuses).

Même si le futur n'est pas pré-déterminé, les projets existent. Or, les projets sont des éléments déterminants pour garder une prise sur sa vie. Ainsi, l'idée de bascule génère une certaine ambiguïté dans la mesure où elle suggère que l'énergie principale serait relayée au rang de force d'inertie et que l'individu serait mué. C'est bien l'événement ou la rencontre qui bouleverse, et non l'individu qui déciderait sciemment de transformer sa vie (ça m'a bouleversé, ça m'a ouvert les yeux).

BASCULE ET RUPTURE IDENTITAIRE

Ce n'est pas parce que les projets vacillent qu'il y a nécessairement une transformation identitaire profonde. L'incertitude du lendemain, même si elle génère du stress, n'est pas systématiquement synonyme de rupture entre un passé et un futur. L'idée de rupture implique que le retour à l'état initial n'est pas possible ou, plus exactement, l'identité de la personne a tellement été érodée qu'il faut la reconstruire.

Parler de bascule implique que l'identité de l'individu est en jeu. Un événement peut ainsi engendrer une transformation profonde de l'identité. Toutefois, il faut souligner qu'en dehors de la mort, rien ne peut présager

des transformations identitaires. En d'autres termes, il n'y a pas de causalité entre l'intensité des événements et les transformations identitaires. Cela ne veut pas dire pour autant que tous les événements auraient, potentiellement, la même portée.

Chez Georges Snyders, ce qui m'a permis de mieux comprendre sa pensée, c'est autant sa captivité à Auschwitz que le fait qu'il ait été délivré par les Soviétiques. En effet, ceci m'a fourni un élément pour comprendre son attachement à la pensée marxiste. C'est un élément qui m'a éclairé, ce n'est peut-être pas le bon (seul Snyders pourrait le dire), mais il m'a permis d'adopter un autre regard sur sa pensée.

Est-ce à dire qu'il n'y a pas de bascule sans rupture ?

Pour continuer sur le cas de Georges Snyders, je souligne qu'il emploie une expression qui me semble importante. Parlant de sa déportation à Auschwitz, il dit : « Là commence le second épisode de ma vie. » Parlant de son retour, il dit aussi : « On ne revient jamais d'Auschwitz. » On en revient irrémédiablement marqué. J'ai tenu à transcrire ses propos :

Martine Lani-Bayle : *Vous nous aviez annoncé que vous parleriez d'Auschwitz, est-ce que vous souhaitez aborder cette période de votre vie maintenant ? [...]*

Georges Snyders : On nous met dans ces fameux wagons à bestiaux qui vont à Auschwitz, vous connaissez tous les wagons à bestiaux, il y a des portes à glissières, ces portes à glissière ne peuvent pas se fermer doucement comme la porte des appartements, il faut pousser très fort pour qu'elles se ferment. Un officier nazi pousse. Ça fait un bruit. C'est pour moi le bruit du destin, le bruit d'une vie qui finit, le bruit [qui indique] que l'on n'est plus dans le monde des Hommes. C'est autre

chose qui commence¹.

Dans ce cas, lorsqu'on se raconte son histoire, on ne peut pas faire comme si l'événement n'avait pas eu lieu. Il y a une inscription quasi corporelle de celui-ci. Cela ne signifie pas que tout restera figé. La bascule ne signifie pas le basculement d'une personnalité vers une autre, mais le basculement d'un futur que l'on s'était projeté vers un futur que l'on ne pouvait même pas envisager et qui restera longtemps indicible. D'ailleurs, Georges Snyders mettra très longtemps à parler de cet épisode de sa vie, ce qui provoquera un mal entendu (sans trait d'union) chez son fils. Un mal entendu parce que non dit.

La rupture ne signifie pas qu'il y aurait deux histoires. D'ailleurs, posséder deux histoires peut être très destructurant. La rupture impliquerait l'idée qu'il y deux (ou plusieurs) morceaux qu'il faut faire tenir ensemble.

BASCULES INITIATIQUES

Contrairement à la bascule accidentelle, la bascule initiatique possède un sens *a priori*. Concernant ces dernières, on peut remarquer que globalement, l'intégrité physique des personnes n'est pas en jeu (dans nos sociétés). Ce n'est pas le cas dans d'autres sociétés (excision, circoncision...) où les rites de passages sont généralement synonymes de douleur.

Par bascule initiatique, on peut définir le phénomène par lequel l'individu est amené à changer de rôle au sein de la société et il est très souvent accompagné d'un rituel (acte civil, fête, réunion). Les jeunes époux se destinent à devenir parents. Le jeune diplômé se destine à être étudiant, puis travailleur.

La bascule initiatique revêt un caractère public : pu-



blication de l'acte de mariage, de résultats scolaires... Cette publication se veut synonyme de la reconnaissance sociale portée à l'événement. La bascule initiatique serait génératrice de stress, mais un stress socialement géré. La mariée fait les préparatifs avec sa famille, elle va chez la coiffeuse.

Dans une société, on s'aperçoit qu'il y a ainsi des « instances sociales de socialisation », des bascules dont l'objet est de marquer l'événement d'une façon spécifique. Les rites seraient ainsi des actes destinés à socialiser une bascule. À ce propos, on pourrait se demander si l'affaiblissement des rituels (ou plus précisément, l'affaiblissement de la considération qui leur est portée) ne reviendraient pas à une forme « d'épreuve continue ». On aboutirait ainsi à une sorte de paradoxe : moins il y aurait de moments pour faire ses épreuves, plus les individus seraient éprouvés.

En matière d'éducation et de formation on a pu constater que, bien souvent, lorsque les parcours basculent, il y a un lien avec une rencontre. Plus exactement, dans les récits de vie des personnes qui définissent un changement comme bascule, les auteurs donnent une place (un poids) important à une personne précise. C'est peut-être la métaphore de l'aiguilleur qui correspond le mieux pour illustrer ces « bascules ». Ainsi, il convient d'insister sur le rôle du « conseil » en matière de formation, c'est-à-dire en matière d'orientation professionnelle. Cependant, pour reprendre les analyses de Martine Lani-Bayle², on ne peut pas ignorer l'importance de la rencontre en matière de parcours de vie : bien souvent, les bascules en sont le fruit.

Dans une société très attachée à la valeur de la liberté, on peut comprendre que les moments où se jouent l'émergence ou la disparition de potentiels avec une importance particulière. Dans une perspective

d'histoire de vie en formation, on peut espérer faire, par le récit, que la bascule devienne émancipatrice : qu'un nouveau potentiel apparaisse.

ESSAI DE TYPOLOGIE DES BASCULES

Le tableau ci-contre présente un essai de typologie. Il n'a pas de prétention exhaustive. Il s'agit juste de donner quelques points de repère. Il appartient à chacun de le compléter si les idées lui viennent.

LES BASCULES DANS LA VIE DES GRANDS HOMMES : L'EXEMPLE DE WILLIAM SEWARD BURROUGHS

De Burroughs, je ne connaissais que le nom. Je trouve toujours passionnant de s'interroger sur ce qui fait qu'un drogué, comme l'était Burroughs, soit devenu un écrivain célèbre. Surtout il est passionnant de constater comment la littérature nous fait découvrir, de l'intérieur, ces vies « extrêmes ». Jusqu'où peut-on tenter l'expérience-limite et en témoigner ? C'est passionnant aussi, car la littérature permet la socialisation d'un phénomène considéré comme désocialisant, voire de personnages considérés comme asociaux.

Je dois dire que je n'ai pas du tout aimé le roman de Kerouac *Sur la route*, mais Jérôme Fihey m'a donné envie de découvrir Burroughs. Dans son exposé, il a intitulé un chapitre « errances et expérimentations » et exploré les expériences-limites où la vie peut basculer vers la mort. Que ce soit pour Burroughs, ou pour un autre auteur (par exemple Baudelaire), on peut s'interroger sur le sens que l'on donne à de telles expériences. De l'ordre du tabou, de « l'immoral » pour l'homme anonyme, elles deviennent des récits fascinants lorsqu'il s'agit de personnes célèbres. Il y a ainsi une antinomie entre l'image

	Types de bascules	
	Accidentelles	Initiatiques
<i>Domaine de référence</i>	Psychologie	Sociologie
<i>Définition</i>	Épreuve (éprouvant, se prouver quelque chose à soi-même).	Épreuve (faire ses preuves, prouver quelque chose aux autres).
<i>Vécu</i>	Subies	Anticipées
<i>Provenance</i>	« Le ciel », « Dieu », le destin	Le groupe social, une identité collective définie.
<i>Ce qui est en jeu</i>	Vie affective	Vie sociale (professionnelle)
<i>Rapport à la loi</i>	Absence de règle du jeu	Minimum de règles
<i>Auteurs de référence</i>	Cyrułnik	Maffesoli
<i>Concept de référence</i>	Résilience	Rite
<i>Métaphore négative</i>	Chute	Humiliation (domination)
<i>Métaphore positive</i>	Renaissance	Tremplin, opportunité Porte qui se ferme/Porte qui s'ouvre
<i>Ce qu'elle peut produire positivement</i>	Du sens, une perspective existentielle	Une reconnaissance sociale (du capital social)
<i>Ce qu'elle peut produire négativement</i>	De la souffrance psychique	De l'exclusion sociale
<i>Événement-clé (positif)</i>	Une rencontre	Une rencontre
<i>Événement-clé (négatif)</i>	La perte d'un être cher	Échec, la perte d'un emploi
<i>Pronostic</i>	Impossibilité de préjuger des conséquences d'une bascule.	Conséquences pour une part prévisible.

sociale réservée à l'anonyme qui bascule dans l'expérience de la drogue et celle de l'écrivain célèbre.

J'ai parfois l'impression que ces gens sont des éclaireurs. Ils partent explorer la face obscure de l'homme. Comme si chaque mot posé sur le papier les raccrochait à la vie, en tout cas à une vie sociale.

Qu'est-ce à dire ? Au-delà des normes sociales, la bascule vers la drogue a quelque chose de fascinant. En

effet, il y a un paradoxe entre le fait que la drogue soit présentée comme quelque chose de socialement répréhensible, de désocialisant, et le fait que Burroughs soit devenu célèbre. La bascule devient une sorte d'élément mythique, elle contribue ainsi à faire de Burroughs une sorte de mythe. J'aime, à ce propos, faire le jeu de mots suivant : le junkie est une mite, l'artiste un mythe. Sa vie bascule, mais son identité d'écrivain ne bascule pas

pour autant, au contraire, elle s'en trouve renforcée.

Si je fais le jeu de mots sur ces deux homophones, c'est pour bien montrer que l'équilibre est fragile. Un rien peut tout faire basculer...

CONCLUSION : QUEL EST L'INTÉRÊT DE CETTE NOTION DE BASCULE ?

On a vu, dans une première partie, qu'il n'était pas toujours facile de définir ce terme de « bascule ». Ainsi, on peut entendre par bascule un changement concernant l'identité de la personne et le sens qu'elle donne à sa vie. Autrement dit, la bascule renverrait à une dimension existentielle, à l'idée que l'on a appris quelque chose sur soi. C'est bien cette dimension existentielle, cet apprentissage sur soi-même, qu'il convient d'exploiter dans une démarche d'histoire de vie. Il faudra alors que le récit de cette expérience soit socialisable. Une recherche-action en histoire de vie pourrait ainsi consister à identifier (et à aider l'individu à identifier) les savoir-être issus de cette bascule. Il ne s'agit pas de savoir quelle leçon a été donnée, mais ce que l'individu a appris (sur lui-même).

La bascule impliquerait qu'il y aurait un nouvel équilibre à trouver. Un équilibre entre ce que l'on a été et ce

que l'on va devenir. Qu'est-ce qui fait le lien entre l'identité que j'avais et celle qu'il faut désormais assumer ?

En matière de réflexion sur la formation, l'idée de bascule induit la notion de contingence, de non-détermination du futur. Alors que l'idée de dispositif ou de système de formation laisse présager une certaine « prévisibilité » du résultat de la formation, l'idée de bascule met en relief la contingence du processus. Or, la contingence n'est pas l'aléatoire, La contingence génère du potentiel et c'est bien ce potentiel qu'il s'agit d'exploiter pour permettre à l'individu de poursuivre sa construction identitaire et s'affirmer. À mon sens, un travail sur les bascules de la vie n'a de sens que s'il vise l'émancipation de la personne. Pour cela, il est souvent important de comprendre ce qui a fait « déclic ».

FRANÇOIS TEXIER

Ingénieur d'études, université de Nantes

1. Extrait de *Conversation ordinaire, histoire mêlée de la personne et des idées*, document vidéo, université de Nantes.

2. LANI-BAYLE (M.), *Généalogies des savoirs enseignants, à l'insu de l'école ?*, L'Harmattan, 1995.

Intermède <<<

Lors des intermèdes, Jacqueline Liébard nous a chanté quelques bascules de son cru, nous enchantant de son facétieux sourire au-delà de la force des mots et des images...

Ou quand la poésie mise en vie bascule nos représentations et nous bouscule...

Où es-tu, soleil de mon enfance ?

Sur les carreaux du cahier d'écolier
L'insouciance chante en plein et en délié

Dans la valise d'expériences
L'amour a zigzagué si fort
Que le cœur éraflé de blessures
S'est lézardé aux épreuves du temps

Qui sentira la dimension du vertige
Des non-dits et des inexpliqués ?

La maison magique n'a plus son air de fête
Elle s'est fermée un jour, recroquevillée
Sur des souvenirs enjolivés.
Et dans les fougères, nous avons perdu
La clé de la porte d'entrée.
Le grenier s'est figé sous la poussière
Les girouettes frémissent de la danse

[des martinets

Piaillant au-dessus de la cour vide

S'est étiolée l'insouciance
Flétrie des mots blessants

Premiers amours

Refrain

Ta différence, je la perçois
À la cadence de mes émois
Lorsque tu t'approches de moi

I- Au carrefour de la découverte
Je t'ai choisi
Et dans l'instant, mon île déserte
Fut l'infini
Portant ton nom jusqu'à la grande ourse
Rêvant le jour
À ton retour pour boire à la source
De ton amour

II- J'aime ta force et ton badinage
Ton air blagueur
Et ton sourire sur un visage
Tout en douceur
J'ai bien pensé faire ta conquête
Te rendre fou
Je me voyais dans un tête-à-tête
Sur tes genoux

III- Je n'ai pas su te livrer ma flamme
T'ouvrir mon cœur
Tu es allé vers une autre femme
Pour ton malheur
J'ai déchiré mes plus belles lettres
Mes billets doux
Et j'ai jeté l'amour aux fenêtres
Sans rendez-vous.

Refrain

>>> Intermède

Brouille

Refrain

Je ne sais pas forcer la porte
De l'amour, des regards meilleurs
Alors je m'en vais voir ailleurs
Vitaliser mon âme morte.

I- Des mots venins, des mots blessants
Un ton qui s'en va grossissant
Une verve qui se consume
En désaccord plein d'amertume
Tenter des arguments confus
Sentir qu'on ne se comprend plus.

II- Un gros orage aura suffi
Pour dégénérer en conflit
Nous avons par nos maladresses
Perdu les clefs de la tendresse
Nous savons que ces mots de fiel
Nous ont volé notre arc-en-ciel

Non à la guerre !

Au nom de l'innocent je dis « non » à la guerre
Désarmez vos propos, messieurs les décideurs
Ou le monde sera sur une poudrière
Territoire inhumain des exterminateurs
Comment peut-on, d'un coup, supprimer l'espérance ?
Envoyer des obus sur les jeux des enfants ?
Pousser jusqu'à l'horreur le seuil d'intolérance ?
Ecraser, pilonner, enterrer des vivants ?

Au nom de l'innocent, je dis « non » à la guerre
N'avons-nous pas reçu des leçons de l'histoire ?
Ils y croyaient si fort ceux qui se sont battus
« Ce serait le dernier, ce long combat sans gloire
Trop de deuil et de sang, de malheurs superflus »
Nous avons inventé tant d'armes meurtrières
Que la terre en danger craint pour son avenir
N'est-ce rien que la mort par delà les frontières ?
La puissance sert-elle à châtier, asservir ?

Au nom de l'innocent, je dis « non » à la guerre

Quel honneur y a-t-il à dominer des ruines ?
À chasser de leur toit ceux qui n'ont déjà rien ?
Mutiler des gamins qui sautent sur des mines ?
Infester de poison notre espace aérien ?
Encombrer de migrants les routes de l'exode
Arrachant le drapeau de leur identité ?
Avons-nous donc besoin de sanglants épisodes
Pour négocier enfin, la paix, la liberté ?

Au nom de l'innocent, je dis « non » à la guerre
Au nom de l'innocent je dis « non » à la guerre
« Non » à la guerre

« Vers d'autres perspectives... »





A 3 - VARIATIONS

平和祈念公園案内図

Peace Memorial Park Guide Map



沖縄戦跡国定公園広場
Peace Memorial Park

Guide du Mémorial de la Paix à Okinawa.

QUAND LES BASCULES FONT RICOCHET!

BANALES OU EXTRÊMES MAIS COLLECTIVES...

« Il y a des expériences auxquelles sans doute rien ne prépare. »

FOREST (P.), 2004, p. 204.

6 août 1945, 8 heures 15, *Little Boy*, la première bombe atomique américaine, tomba sur Hiroshima.

9 août 1945, 11 heures, *Fatman*, la seconde bombe, s'abattit sur Nagasaki et épargna du même coup Kokura, cible initiale qui ne put être atteinte à cause des mauvaises conditions météorologiques. Les victimes se comptèrent par milliers et plus de soixante ans après, le taux de mortalité de ces différentes régions reste anormalement élevé.

Après une longue période d'assimilation nécessaire suite à de tels événements traumatisants, les Japonais ont pris conscience de la singularité de ces expériences

et depuis à peu près deux décennies maintenant, ils ont décidé de tirer profit de ce douloureux passé en dispensant auprès de leurs élèves, et grâce au « tourisme scolaire », ce qu'ils appellent une « éducation pour la paix » (MALLET (M.-A.), 2004). On retrouve d'ailleurs, dans cet acharnement au devoir de mémoire¹, l'origine du mot « expérience » qui désigne le fait d'éprouver quelque chose, considéré comme un enrichissement de la connaissance. Étant le seul pays à avoir expérimenté la bombe atomique, il est de leur devoir, d'après eux, de transmettre aux jeunes générations quelque chose de positif de ces expériences négatives, pour « ne pas oublier » et que ne se reproduise pas ce qui est déjà arrivé.

10 juin 1945. Après quatre-vingt-deux jours de lutte acharnée et de sanglantes batailles, Okinawa (archipel des Ryukyu à l'extrême sud du Japon) tomba aux mains des Américains. Le bilan humain fut très lourd : 188 000 Japonais (dont 120 000 Okinawais) et 12 500 Américains y laissèrent la vie.

Depuis la fin des années quatre-vingts, les universitaires japonais se sont rendu compte que les habitants

de cette île éprouvaient le besoin de rédiger leur *aza-shi*, c'est-à-dire l'histoire de leur village. Cette fervente volonté de reconstituer la mémoire collective (qui était verbale jusque-là, puisque toute trace avait disparu pendant la seconde guerre mondiale) de chacun des « petits univers »² d'Okinawa interroge les scientifiques qui souhaitent faire partager leurs questionnements. En effet, ils s'aperçoivent que si ces volumineux documents portent surtout sur les expériences de la guerre, ces pratiques d'écriture communautaire permettent aussi de fédérer les générations entre elles, étant donné que les



tous
jeunes
enfants y sont associés.

« Un comité d'Aza-shi. »

27 janvier 1945. Le camp d'extermination d'Auschwitz-Birkenau (Pologne) fut libéré par l'armée russe. 1 200 000 personnes y trouvèrent la mort dans des conditions indescriptibles jusqu'à peu. Cinq autres camps d'extermination, tous situés en Pologne, furent détruits par les Allemands eux-mêmes ou libérés par

l'Armée rouge. Plus de trois millions de personnes y laissèrent la vie, quelques survivants en réchappèrent...

Il fallut un certain nombre d'années pour que ces rescapés de l'extrême se mettent à parler. Plusieurs commencèrent par dire « qu'ils ne pouvaient pas raconter, qu'ils ne pouvaient pas être entendus, que les autres ne pouvaient pas se représenter ce qui c'était passé ». Un autre de rajouter : « Tout est mort, mais on n'est qu'un homme et on veut vivre, alors il faut oublier! »³ « Ils avaient la mémoire fraîche de la blessure, analyse Boris Cyrulnik, cela était incompatible avec le récit que la culture pouvait faire de cette blessure. »⁴

C'était le temps du silence des victimes qui était surtout, pour certains (LAPIERRE, 2001, p. 18) celui de « la surdité embarrassée du monde ». Comme l'a relevé Martine Lani-Bayle⁵ (ouvrage à paraître), si la période moratoire de silence entre l'événement vécu et le dire possible de cet événement fut d'une cinquantaine d'années pour la seconde guerre mondiale et que la transmission de la Shoah fut amorcée bien avant les années 2000, quelques universitaires polonais ressentent, semble-t-il, le besoin de commencer ou de continuer à travailler sur ou à partir des récits de vie.

COMMENT IMAGINER L'INIMAGINABLE ?

« Les livres qui s'écrivent demeurent, avec chaque génération nouvelle, comme les témoignages inutiles de ce grand recommencement pour rien qu'est l'Histoire. »

FOREST (P.), 2004, p. 40.

J'ai choisi ces trois exemples de situations extrêmes

parce qu'ils confirment l'intérêt réel de nombre de personnes de la communauté scientifique internationale à vouloir travailler sur les témoignages des (et avec les) survivants de ces catastrophes humaines. Ce que j'ai pu constater *de visu* en m'étant récemment rendue dans ces pays qui ont été très affectés lors de la seconde guerre mondiale.

Le principal souhait des témoins est de restituer la mémoire collective (de leur pays ou de leur village) pour la mettre au service des générations futures.

Celui des universitaires est de comprendre cet impérieux besoin de transmission qui émane de la part même des « ayant vécu ».

Ces exemples concrets nous enseignent alors que, dans certaines mesures, la mémoire pourrait aussi être une source d'action pédagogique en permettant de mieux comprendre ce qui s'est passé et donc de devenir une véritable « alliée de l'Histoire » (JOUTARD, 2001, p. 9). L'enquête orale peut ainsi particulièrement apporter à l'histoire des situations extrêmes et serait à envisager comme une approche historique des événements à part entière (*ibid.*) même si certains, à l'opposé, soulignent les échecs de ce qu'ils appellent une « pédagogie du souvenir » (GUILLEBAUD, 1999).

Après le temps du silence fut celui de la parole et du témoignage. La parole libérée, ainsi mise au service du collectif, eut des effets sinon bénéfiques, du moins libérateurs pour certains. À l'instar de Primo Levi (1947) qui commença à rédiger son témoignage pendant sa détention à Auschwitz (même s'il dut détruire tous les feuillets au fur et à mesure de leur rédaction sous peine d'être pendu ou fusillé), nombre de personnes se sont mises à parler ou à écrire pour paradoxalement arriver à oublier : « Contrairement à ce que tout le monde croit,

les livres sont faits pour l'oubli, pour verser dans le grand rien inconsistant que leurs mots méritent. On écrit à seul fin d'effacer, de faire s'étendre encore davantage le vide où vont toutes les histoires et, quand tout s'est perdu, pour guetter le retour des formes qui veillent dans le blanc sans fond de la nuit. » (FOREST, 2004, p. 262).

Certains survivants laissèrent donc le flot de leurs souvenirs revenir à la surface de leur mémoire, d'autres s'empêchèrent toujours de dire⁶, d'autres encore rouvrirent cette douloureuse page de l'histoire à la demande de leurs descendants (CASTAIGNOS-LEBLOND, 2001). Mais ce temps de parole écrasa celui de la reconnaissance (LAPIERRE, 2001) et surtout s'effaça devant celui du brouillage et du bruit, issu de l'effervescence mémorielle et commémorative qui renvoie à ce que R. Robin (1998) appelle la mémoire simili : une mise en spectacle de l'Histoire où le faux paraît plus juste et plus émouvant que le vrai et où, du coup, on est amené à parler de « docufiction » plutôt que de témoignage, voire de récit de vie.

DE L'ÉVÉNEMENT BANAL À LA BANALISATION DE L'ÉVÉNEMENT

« En comparaison du monde d'hier,
il [le monde d'aujourd'hui] bénéficie d'un
énorme avantage :
n'importe qui peut savoir tout sur tout.
L'information est aujourd'hui "le quatrième
pouvoir",
au moins en théorie. »

LEVI (P.), 1947, p. 240.

Comme dit précédemment et ainsi que le remarque

Martine Lani-Bayle (2005), la période moratoire de silence collectif entre le vécu de l'événement et sa verbalisation fut d'une cinquantaine d'années pour la seconde guerre mondiale. Pour la guerre d'Algérie, cette période fut d'une trentaine d'années. Mais aujourd'hui note-t-elle, ce temps nécessaire à la mise en mots de l'événement tend à disparaître. En effet, nous assistons quasiment en direct aux différents événements mondiaux : ce fut le cas pour le génocide au Rwanda en 1994, pour les attentats du World Trade Center en 2001 et plus récemment pour les attentats de Madrid en mars 2004 ou pour la catastrophe du tsunami en Asie, en décembre 2004.

Le choc des images et la mise en mots immédiate et systématique justifient la présence de toutes ces cellules psychologiques qui se mettent en place au moindre événement (mais qui laissent dubitatifs certains professionnels) alors qu'il suffirait peut-être de trouver un juste milieu entre le « ne pas en parler » et le « trop en parler » c'est-à-dire entre le « ne rien en connaître » et le « trop en savoir » (CIFALI, 1998). Dans les années quatre-vingt-dix, les interdits de savoir ont été reconnus unanimement pathogènes pour un développement psychique harmonieux. On se rendit compte, par exemple au plan individuel, que cacher quelque chose à un enfant n'empêchait pas de le lui transmettre, cela pouvait même l'induire⁷. Ce qui se transmet est donc aussi ce qui ne se dit pas, on peut apprendre et savoir à notre insu (LANI-BAYLE, 1999, 2005) : « Notre vision du monde est un *patchwork* de consciences partielles. » (CYRULNIK, 2001, p. 249) Si ces interdits de savoir ont été plus ou moins levés au plan individuel, nous sommes tombés dans l'excès inverse préconisant une attitude bienveillante qui consiste à tout dire aux enfants : une sorte d'impératif de connaissance. Au plan collectif, c'est

l'ère de la transparence imposée où se taire est délétère.

De la sorte toujours selon M. Lani-Bayle, un nouvel interdit apparaît : l'interdit d'oublier qui se traduit en obligation de mémoire. La différence alors entre ignorer (ne pas savoir) et choisir volontairement d'oublier n'a plus lieu d'être. En même temps, force est de reconnaître qu'on ne peut oublier que ce que l'on sait (LANI-BAYLE, 1999) et on peut voir, par exemple, que certains enfants s'interdisent d'oublier ce qu'ils ne savent pas ou ce qu'ils savent sans le savoir (SNYDERS, 1996, 1999).

Ces deux comportements principaux modifient le rapport au savoir individuel et collectif ainsi que la transmission des savoirs entre générations, ce qui fait dire à J.-C. Guillebaud⁸ que « notre mémoire collective est aujourd'hui gouvernée par un principe d'équivalence dû aux médias ». Nombreux sont donc ceux, actuellement, qui pensent que nous assistons à une banalisation des événements.

En effet, une information qui se répète « tue » l'information et c'est ce qui a tendance à se produire aujourd'hui avec les médias qui diffusent des scoops, des images chocs passées quelquefois en boucle et qui, au final, finissent par provoquer une totale indifférence à l'événement qui arrive.

L'image pourrait être une bonne source de compréhension de l'Histoire, même si les historiens soulignent qu'elle ne devrait pas être séparée d'un écrit qui permet de situer le contexte et d'éviter certaines interprétations erronées, au risque de retomber dans l'illusion que voir c'est comprendre. E. Klinenberg (2002) a travaillé sur ce phénomène de passage en boucle des images télévisuelles, notamment suite aux attentats du 11 septembre 2001, en insistant sur le fait que les Américains avaient alors tout vu, plusieurs dizaines de fois chacun, sous

tous les angles, pendant quatre jours d'affilée, mais qu'ils n'avaient pas pour autant compris grand-chose à l'événement qui venait de bouleverser leur vie. Cet exemple rejoint les résultats de différentes études (MONDZAIN, 2003) qui portent sur les risques encourus par le spectateur face aux images et qui est souvent qualifié de « cyber-crétin » apathique, c'est-à-dire quelqu'un de conformiste et de résigné incapable de discerner l'essentiel du superficiel, la mise en scène de la réalité. Mais sur ce même sujet, P. Levi (1947, p. 261) disait déjà qu'il ne fallait pas vouloir comprendre les choses à tout prix : « Peut-être que ce qui s'est passé ne peut être compris, dans la mesure où comprendre, c'est presque justifier [...] si la comprendre [la haine nazie] est impossible, la connaître est nécessaire, parce que ce qui est arrivé peut recommencer, les consciences peuvent à nouveau être déviées et obscurcies : les nôtres aussi. » On peut donc au moins faire ici le lien entre voir et sa-voir (connaître)⁹.

Selon ce principe des médias, un événement banal peut devenir extraordinaire à force d'être diffusé, en tout cas prendre des proportions inattendues ; alors qu'à l'inverse, un événement extraordinaire peut devenir banal par ce même principe. De la sacralisation à la banalisation des événements, quelle issue intermédiaire possible ?

Toutefois, on constate que les images, comme les témoignages oraux, peuvent aussi avoir certains avantages si elles sont avant tout là pour nous faire partager ou découvrir des événements, sans aller jusqu'à les ressasser, au risque de ne pouvoir s'en détacher ou s'en décoller (PINEAU et MARIE-MICHÈLE, 1983). Soulignons l'ouvrage récemment publié de S. Guilbaud (2004) qui a écrit sur les événements nantais de mai 1968 alors

qu'elle n'était elle-même pas née et qui est avant tout, selon ses dires, une compilation d'images de différentes sortes (documents, photographies...) qui sont venues compléter les témoignages recueillis et les anecdotes. Les images peuvent donc constituer « une mémoire visuelle qui vient mettre en perspective les autres mémoires que l'on a des choses de notre vie » (DELORY-MOMBERGER, 2004, p. 143). Ainsi la photobiographie,



Une compilation d'images.

qui se découvre en France, est une pratique relativement courante depuis une vingtaine d'années dans d'autres contrées (Allemagne, Japon entre autres).

Constater que des universitaires (ayant eux-mêmes ou non expérimentés ces événements, tout du moins émus ou affectés par ricochet d'une façon ou d'une autre) s'attellent à analyser les situations extrêmes selon la démarche des histoires de vie, a attisé notre curiosité

heuristique. Une partie de l'équipe 'Transform' de Nantes autour de Martine Lani-Bayle s'est ainsi rapprochée, sur l'initiative d'Olga Czerniawska et de Makoto Suemoto, de leurs équipes polonaise et japonaise pour travailler de concert sur un projet commun, détaillé ci-après. Et cette nouvelle aventure commence par un questionnement très personnel : et si traiter les témoignages (individuels et/ou collectifs) de l'extrême, selon la démarche propre aux histoires de vie, était une façon de venir contrebalancer ce quatrième temps du brouillage et du bruit décrit par N. Lapierre (2001) ou plus simplement, une autre façon de réhabiliter une subjectivité (collective) qui a encore trop souvent mauvaise presse dans le domaine de la recherche ?

DE L'AVÈNEMENT À L'ÉVÉNEMENT VERS UNE RECHERCHE INTERNATIONALE SUR « L'IMPACT DE L'ÉVÉNEMENT DANS LA VIE »

« Les têtes coupées rêvent encore. »

Proverbe polonais

Étymologiquement « événement » signifie ce qui marque, ce qui fait effet, ce qu'on fait de l'avènement (ce qui arrive) par la suite ou tout de suite. Ce qui montre l'intérêt de centrer une étude autour de son aspect potentiellement (dé-)formateur sur le sujet qui le vit ou le subit. Ce que nous pouvons directement lier avec le thème général de ce dossier sur les bascules de la vie.

Mais l'impact d'un même événement est différent pour tout un chacun et rétrospectivement, il y a donc toujours plusieurs lectures possibles d'un événement. Participant actuellement à un groupe d'écriture sur le thème de « mai 1968 », je me suis rapidement rendue

compte que selon son âge, sa position géographique, son implication dans l'événement et peut-être aussi sa disponibilité psychique au moment dudit événement, on ne perçoit ni ne retranscrit les choses de la même façon. Comme le disait déjà Saint Augustin, ce ne sont pas tant les choses en soi que nous mesurons, mais bien les impressions qu'elles laissent en nous, du fait de l'activité de l'esprit...

Un événement peut ainsi faire bascule pour quelqu'un et être totalement insignifiant (rester minuscule) pour une autre personne. C'est ce qui a fait dire à Annick-Françoise, quand le thème de mai 1968 fut abordé par le groupe : « Mai 1968 ? Pourquoi mai 1968 ? Il ne s'est rien passé en mai 1968 ! » Quels critères permettent donc à l'événement reçu comme minuscule de faire ou de devenir bascule (cf. M.-J. Coulon dans ce même numéro) ? Et d'abord, qu'est-ce qu'un événement minuscule ? Si P. Forest (2004) donne dans son dernier ouvrage ce que l'on peut retenir comme une définition¹⁰, est-ce vraiment cela pour tout le monde, un événement minuscule ?

Suite à ces différents constats et interrogations, nous sommes ainsi quelques-uns, rattachés aux équipes de recherche nantaises¹¹, à nous être investis dans un programme de recherche lancé à l'instigation du professeur O. Czerniawska de l'université de Lodz en Pologne, sur « l'impact des événements dans la vie » et que nous avons par la suite étendu, d'abord au Japon, puis à plusieurs autres pays avec lesquels nous sommes en contact.

Cette recherche questionne la part des événements personnels et globaux dans la vie d'une personne, selon les périodes de la vie (jeune, adulte, personne âgée) et selon sa position géographique d'un point de vue national et international.

Pour cette recherche biographique, nous utilisons la technique des phrases à compléter¹² et celle de l'entretien biographique pour tenter de répondre à quelques hypothèses qui nous servent de fil conducteur :

- Nous pensons que la façon dont chacun vit un événement est purement subjective et en lien tant avec son contexte familial que (inter-)national. Selon l'âge et le lieu, la prééminence de l'un ou de l'autre sera différente.

- La valeur du vécu affectif au moment de l'événement modulera sa réceptivité, quelle qu'en soit sa charge de gravité.

- Pour une personne, le présent de la vie et de l'événement joue en fonction des représentations venant du passé et des autres. Nous supputons que les notions d'insu, d'interdits de savoir ou d'interdits d'oublier peuvent se montrer des indicateurs de compréhension pertinents au regard, notamment, de la transmission intergénérationnelle (tant au plan familial que

macro-collectif).

- Ce qui se révèle « extra-ordinaire » pour les uns, peut être banal voire inaperçu chez les autres.

- Enfin, nous étudierons la puissance de l'événement extrême qui ne touche pas que les personnes contemporaines mais par répercussion, les suivantes.

À ce jour, une dizaine de pays et de sites participent avec nous à cette recherche : France, Pologne, Japon, Brésil, États-Unis, Allemagne, Italie, Roumanie, Chine...

L'hypothèse principale sur la comparaison entre les différents pays impliqués porte sur le fait paradoxal que les événements familiaux seraient partout de même ordre, en lien avec les aspects universels de la vie. Alors que les événements globaux seraient beaucoup plus contingents.

Pour les personnes intéressées par cette thématique, un colloque international se déroulera les 16 et 17 juin 2006 à Nantes.

1. Dont les limites avec la dévotion aux morts sont toutefois très ténues au Japon.

2. Traduction française du terme japonais : *aza*.

3. Extrait du film *Shoah* de Claude Lanzman, 1985.

4. *Lemonde.fr* /25-01-05/ ; [consulté le 26 janvier 2005].

5. Leurs pratiques d'histoires de vie étant souvent empiriques, intuitives et pas toujours reconnues par le milieu scientifique, Olga Czerniawska de Łódź a fait appel à Martine Lani-Bayle pour les orienter dans cette méthodologie, tant leur besoin de (re)connaissance et de réparation paraît important. Elle y a été trois fois depuis 1997, dont une fois accompagnée d'une partie de l'équipe nantaise Transform' et une fois avec Nadia Bire.

6. Pour Primo Levi (1947, p. 249), il y a principalement deux catégories de personnes : « Ceux qui refusent d'y retourner ou même d'en

parler, ceux qui voudraient oublier sans y parvenir et sont tourmentés par des cauchemars, enfin ceux qui au contraire ont tout oublié, tout refoulé et ont recommencé à vivre en partant de zéro. [Et puis il y a les autres] Pour eux, se souvenir est un devoir : eux ne veulent pas oublier, et surtout ne veulent pas que le monde oublie, car ils ont compris que leur expérience avait un sens et que les Lager n'ont pas été un accident, un imprévu de l'Histoire. »

7. Cf. le cas d'Aurore, par exemple, in LANI-BAYLE (M.), 1999.

8. « Auschwitz, le cri de la mémoire », Ripostes, *France 5*, le 23 janvier 2005.

9. Le savoir a bien une composante sensorielle. Le visuel est même souvent un support premier dans le rapport au savoir.

10. « [...] Résultats sportifs ou électoraux, faits divers, toute la petite monnaie du savoir qui vient de la lecture quotidienne des jour-

MARIE-ANNE MALLET

ATER, université de Nantes, Qualifiée maître de conférence.

† BIBLIOGRAPHIE

CASTAIGNOS-LEBLOND (F.), *Traumatismes historiques et dialogue intergénérationnel. Un difficile exercice de mémoire*, L'Harmattan, Paris, 2001.

CIFALI (M.) et IMBERT (F.), *Freud et la pédagogie*, PUF, Paris, 1998.

CZERNIAWSKA (O.), « Les Chemins d'éducation et leurs méandres » in *Chemins de formation au fil du temps...* n° 2, 2001, 59-64.

CYRULNIK (B.), *Les Vilains Petits Canards*, Odile Jacob, Paris, 2001.

DELORY-MOMBERGER (C.), « Le Photo-Journal : une pratique de soi » in *Chemins de formation au fil du temps...* n° 7, 2004, pp. 143-148.

FOREST (P.), *Sarinagara*, Gallimard, 2004.

GUILBAUD (S.), *Mai 1968*, Nantes, Coiffard, 2004.

GUILLEBAUD (J.-C.), *La Refondation du monde*, Seuil, Paris, 1999.

JOUTARD (P.), « Une mémoire vive, alliée de l'Histoire » in LAPIERRE (N.), *Le Silence de la mémoire, À la recherche des Juifs de Plock*, Biblio essais, Paris, 2001,

pp. 9-15.

KLINENBERG (E.), *Heat Wave : A social autopsy of disaster in Chicago*, University of Chicago Press, 2002.

LANI-BAYLE (M.), *L'Enfant et son histoire*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 1999.

LANI-BAYLE (M.), *Interdits de savoir – Interdits d'oublier. Tisser l'histoire entre indicible et inaudible* (titre provisoire), à paraître, 2005 ou 2006.

LAPIERRE (N.), *Le Silence de la mémoire, À la recherche des Juifs de Plock*, Biblio essais, Paris, 2001.

LEVI (P.), *Si c'est un homme*, Robert Laffont, Paris, 1947, 1^{re} éd. ; 1996 ; 5^e ed.

MALLET (M.-A.), « À la découverte de quelques pratiques d'écritures collectives orientales... » in *Chemins de formation au fil du temps...* n° 7, 2004, pp. 121-132.

MONDZAIN (M.-J.), *L'Image peut-elle tuer ?*, Fayard, Paris, 2003.

PINEAU (G.) et MARIE-MICHÈLE, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Édilig, Paris, 1983.

ROBIN (R.), « La Mémoire saturée » in *L'Inactuel* n° 1, 1998.

SNYDERS (J.-C.), *Drames enfouis*, Buchet/Castel, Paris,

BASCULES OUI, BALANCE NON !

LE CENTENAIRE de la naissance de Paul Nizan (1905-1940) invite notre revue à lui consacrer quelques informations, pour ce qu'il a illustré de manière singulière un parcours scandé de « bascules », et qui interpelle toujours.

Fils d'un modeste ingénieur des chemins de fer, son intelligence brillante le conduit à des études supérieures de lettres (École normale supérieure, agrégation), à une amitié indéfectible avec Jean-Paul Sartre, et à la collaboration à de nombreuses revues¹.

Première bascule qui lui permet à la fois de questionner le monde et de se révéler à soi : il se met en disponibilité, sinon en dissidence, de l'université, et part deux années à Aden (Arabie), où il est précepteur.

Puis, professeur à Bourg-en-Bresse, il est en même temps militant communiste hâï de la bourgeoisie locale en tant que « messie rouge ». Concrètement, il accomplissait son devoir de révolutionnaire en animant un groupe de militants. Il met en pratique sa réflexion : « Le type vers lequel tend le philosophe des exploités est celui du révolutionnaire professionnel décrit par

Lénine. » Hors métaphysique mais non sans s'interroger sur la notion de destin, il est profondément habité du « sentiment de l'anéantissement » et du côté tragique de la vie des hommes.

Autre rupture : il abandonne l'enseignement pour devenir journaliste du parti, à *L'Humanité* notamment, et ses reportages le conduisent à des enquêtes sur des drames ouvriers (à Brest), en URSS et en Espagne républicaine pendant la guerre civile.

Quand l'URSS de Staline signe en 1939 un pacte avec l'Allemagne hitlérienne, il démissionne de son parti de qui il attendait la dénonciation du pacte, et « du cynisme politique nécessaire et du pouvoir politique de mensonge qu'il eût fallu pour tirer les bénéfices les plus grands d'une opération diplomatique dangereuse ».

La guerre le mobilise comme interprète dans l'armée anglaise et il est tué au front à l'âge de 35 ans. Après sa mort, d'autres « bascules » interviennent : Paul Nizan est accusé d'être une « balance » par les calomnies criminogènes de dirigeants et intellectuels communistes. Enfin, ultime renversement qui rend justice, le parti

communiste le réhabilite dans les années soixante-dix, le plus récent moment de cette réhabilitation incluant plusieurs numéros de *L'Humanité* de février 2005 (avec mises au point d'Anne Mathieu et Régine Déforges).

Quelques titres de Nizan aideront à la formation de lecteurs nouveaux :

Aden Arabie, Points Seuil, 1996 : non seulement pour ses deux phrases inaugurales : « J'avais vingt ans. Je ne laisserai personne dire que c'est le plus bel âge de la vie. »

Les Chiens de garde, Agone, 1998 : pamphlet lancé aux intellectuels servant l'ordre existant.

La Conspiration, Gallimard, 1938 et 1973 : le dénouement aléatoire d'une entreprise subversive de type « gauchiste ».

Le Cheval de Troie, Gallimard Jeunesse, 1935 et 1994 : l'irruption de la classe ouvrière dans la cité capitaliste.

RÉGIS ANTOINE

Professeur honoraire de lettres

1. L'ensemble de ses articles paraît à partir de 2005, présentés par Anne Mathieu, éditions Joseph K, Nantes.

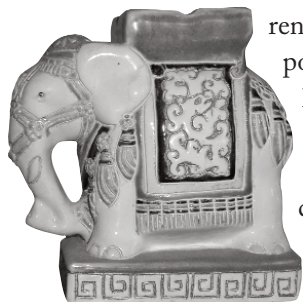


« Jean-Paul Sartre et Paul Nizan »

« QUAND ON N'A PAS LA FORCE D'UNE FOURMI, IL FAUT SE TENIR COMME UN ÉLÉPHANT »¹

« **Q**UAND on n'a pas la force d'une fourmi, il faut se tenir comme un éléphant » : cette phrase est extraite d'un entretien que j'ai réalisé avec un jeune homme tchadien âgé de 25 ans, demandeur d'asile en France depuis quatre ans, que j'ai appelé Monsieur M. Lorsque je l'interroge, il est engagé dans une procédure de demande d'asile conventionnel.

Suite à une expérience professionnelle enthousiasmante de plusieurs mois dans un centre d'accueil de demandeurs d'asile (CADA), j'ai choisi de travailler sur le thème de la demande d'asile dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. C'est au cours de ce travail de recherche que j'ai rencontré Monsieur M. Ce texte n'a pas pour objet de présenter une étude exhaustive sur la situation des demandeurs d'asile en France. Je propose seulement un modeste éclairage issu de ma pratique, de ma recherche et de ce que j'ai discerné des paroles de Monsieur M.



MISES AU POINT...

Quelques précisions s'imposent tout d'abord pour bien comprendre la position de Monsieur M. et des autres demandeurs d'asile hébergés dans les centres d'accueil pour demandeurs d'asile.

Un demandeur d'asile, tout comme sa dénomination le laisse à penser, est celui qui sollicite une protection auprès des autorités françaises afin d'obtenir le statut de réfugié. Cela se fait par le biais d'une procédure de demande d'asile très encadrée administrativement. Dans le cas de Monsieur M., l'asile sollicité est dit « conventionnel » car la demande de reconnaissance du statut de réfugié concerne toute personne répondant à la définition de la Convention de Genève du 28 juillet 1951, soit à « toute personne qui [...], craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut, ou du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce

pays » (article 1-A-2). En France, le statut de réfugié est reconnu par l'OFPRA (office français de protection des réfugiés et apatrides) sous le contrôle de la CRR (commission de recours des réfugiés).

De plus, un individu réfugié est celui dont la procédure de demande d'asile a abouti à la reconnaissance de sa situation. À l'aulne de la loi française, il devient alors réfugié et lui est délivré un titre de séjour de dix ans, qui lui permet l'accès aux mêmes droits sociaux que les nationaux et l'autorise à exercer une activité professionnelle.

Enfin, un clandestin est celui qui vit illégalement dans le pays, sans papier, n'étant pas ou n'étant plus inscrit dans un dispositif d'accession au statut de réfugié.

J'abordais, plus haut, ces lieux d'accueil que sont les CADA. Il me paraît intéressant de décrire ce qu'est ce genre de dispositif. Un CADA est un centre totalement ouvert qui prend en charge les personnes célibataires, les familles monoparentales (ou pas) durant le temps de la procédure de demande d'asile conventionnel. Dans un CADA, on rencontre autant de situations que de personnes. Celles-ci étaient agricultrices, pharmaciennes, institutrices, ouvriers, médecins, avocates, journalistes etc. Elles avaient une famille, des amis, des habitudes. Elles étaient « comme tout le monde ». Seulement, des conditions particulières les ont poussées à quitter leur terre.

Dans un CADA, on observe de nombreuses situations ou phénomènes comme le rapport inversé flagrant qui existe entre les parents et leurs enfants. Les parents n'ont plus de statut social ni professionnel, tandis que les enfants vont à l'école et ont, par conséquent, le moyen de s'intégrer dans un groupe-classe, de faire des connaissances et d'apprendre très rapidement la langue française. Ils s'intègrent au pays hôte plus facilement

que leurs parents. Aussi les enfants se retrouvent-ils sur certains points à la place des parents, dans le sens où ce sont eux qui comprennent la langue, traduisent et expliquent aux parents. Ils ont une « supériorité » par rapport à ces derniers qu'ils n'auraient peut-être pas eue, s'ils n'étaient pas dans cette situation si caractéristique aux populations des CADA, faite de déracinement, de sentiment d'inutilité, d'attente, d'ennui, d'inquiétude quasi permanente concernant leur statut.

Dans un CADA, car la vie continue même dans ce cadre précaire, on partage les bonnes et les mauvaises nouvelles, les anniversaires, les naissances. Des animations sont proposées ainsi que des cours de français. Les demandeurs d'asile rencontrent des intervenants sociaux qui ont pour mission de les aider dans leurs démarches administratives et juridiques, de les préparer à l'entretien qu'ils auront à l'OFPRA, organisme qui statuera par la suite.

Outre le fait qu'ils sont hébergés au même endroit – je parle pour ceux qui ont pu obtenir une place en CADA – et qu'ils bénéficient des mêmes services au niveau de la vie quotidienne, on peut convenir que le point commun entre toutes ces personnes est leur engagement dans la procédure de demande d'asile et le fait qu'elles aient eu à rédiger un récit. Il faut savoir que dès les premiers jours de leur arrivée en France, ils doivent déposer un formulaire de demande de statut de réfugié et écrire un récit explicitant les raisons personnelles qui les ont amenés à fuir leur pays et celles pour lesquelles ils ne peuvent pas y retourner; en faisant attention à l'ordre chronologique et logique des faits et en mentionnant les dates, les lieux, les noms de personnes, les sévices subis... Ce récit devient pour tous les interlocuteurs de la demande d'asile un support essentiel de travail et de décision.

Cet exercice obligatoire m'a servi de point de départ

pour interroger Monsieur M. et comprendre la portée pour lui de l'écriture de ce récit. J'ai ainsi décidé d'interroger la possibilité pour un demandeur d'asile, à travers l'écriture du récit, de donner du sens et de la cohérence à son histoire personnelle. Celle-ci étant souvent semée de ruptures et de traumatismes, le récit pourrait permettre d'exorciser ces derniers et pourquoi pas, de (re)construire une identité par le biais d'une activité narrative. Ce travail s'est réalisé en se fondant sur une démarche clinique dans la conduite de l'entretien, démarche que j'ai pu appréhender notamment à travers l'ouvrage de Colette Chiland, *L'Entretien clinique*².

UNE ACTIVITÉ NARRATIVE SOUS CONDITION

La discussion avec Monsieur M. a mis en exergue, non seulement le caractère contraignant de la procédure de demande d'asile, mais aussi un certain nombre de corrélatifs déterminants. Tout d'abord, l'écriture lui est imposée. Et les requérants à l'asile sont dépossédés de cet écrit dès le moment même où on le leur demande, car c'est dans le but d'une procédure. Quelqu'un va juger leur parole. Leur histoire leur appartient, mais la manière de l'écrire non ! Il y a un tel enjeu qu'ils veulent être conformes à cette « méthodologie » (Monsieur M.), à ce que les décideurs attendent de cet écrit. Ce dernier est en quelque sorte déterminé, et c'est ce qui m'amène à dire qu'ils sont dépossédés de cet écrit. D'une part, ce récit n'a pas pour but de les soulager et d'autre part, il est rédigé, non pas volontairement, mais par contrainte, pour suivre la procédure. D'ailleurs, Monsieur M. évoquera la difficulté pour les demandeurs d'asile d'écrire ce qu'ils ont subi, l'incapacité parfois à mettre en mots ce vécu : « Ils ne savent pas comment s'organiser, comment exprimer cette souffrance vécue. Ils savent pas. D'autres ne disent même pas s'ils

sont torturés parce qu'il y a des actes qu'ils ont subis, des actes un peu malsains qu'ils ne peuvent pas dire. »

L'activité narrative est le produit d'une situation particulière traversée par des attentes, des enjeux de pouvoir et de reconnaissance. Le destinataire a un tel pouvoir, un tel rôle, un tel poids concernant la vie du demandeur d'asile, que le contenu et la forme de la narration en sont atteints. En effet, le demandeur d'asile souhaite se présenter le mieux possible auprès des instances administratives. Comme ils le disent souvent, se présenter comme des « réfugiés authentiques ». « Se constituer en tant que sujet auprès des instances administratives dans le pays hôte représente autant de travail pour le revendicateur de statut, considérant que sa survie matérielle et morale dépend de son habileté à produire un sujet acceptable. »³ Le demandeur d'asile veut se raconter – avec toutes les contradictions, oublis parfois, absurdités et banalités du quotidien – et en même temps, il a à « se construire en tant que vrai réfugié »⁴. L'important pour lui est de construire une identité narrative convaincante. Les requérants au statut de réfugié doivent « construire un autre productif », soit un sujet susceptible d'être admis dans le pays hôte tout en acceptant de se soumettre à « la mort de la version du moi »⁵. Le récit de vie ne refléterait pas le moi, mais cet autre productif qui veut être statutaire, reconnu réfugié. Monsieur M. me dira d'ailleurs : « On n'a même pas droit à l'erreur... » Le récit de vie remettrait en cause l'identité de l'auteur dans le sens où il écrit dans le but de convaincre l'administration de lui accorder le statut escompté. Il y aurait une remise en cause de soi-même, car il y a une recherche d'adéquation aux critères d'entrée au pays. Il ne s'agit pas d'une négation de sa culture, ni de ses origines, mais d'un désir de conformité au pays-hôte. Il s'agit bien de leur écrit mais il a été rédigé pour un but précis : l'obtention du statut

de réfugié.

L'IDENTITÉ : UNE QUESTION INCONTOURNABLE

Le déséquilibre est trop grand entre le soulagement que pourrait procurer l'écriture du récit et la situation personnelle du demandeur d'asile, pour que le premier l'emporte. Ces personnes ont eu à fuir leur pays, parfois dans des conditions périlleuses, en payant des passeurs une fortune. Ils arrivent sur le sol français par avion, embarcations précaires, camions... Le traumatisme est grand. Puis, peu de temps après leur arrivée dans le pays d'accueil, et après avoir ressenti un soulagement et un semblant de sécurité, les conséquences de l'exil se font sentir. La perte de la patrie est tout d'abord centrale, car l'appartenance à un pays est constitutive de l'identité sociale du sujet. Par ailleurs, la perte de membres de la famille, comme c'est souvent le cas, touche à l'identité personnelle. Il y a aussi la perte d'un espace, d'un environnement familial, renforcée par le fait qu'un retour au pays n'est pas envisageable. Les sentiments d'échec et de culpabilité sont très présents dans les esprits des demandeurs d'asile. Monsieur M. dira : « On est soulagé parce qu'on a pu dire un jour ce qu'on a subi, ce qu'on est victime mais est-ce que ce soulagement, ces dires n'auront pas de répercussions dans l'avenir ou bien à la famille ? C'est un soulagement qui crève un peu le cœur quelque part. » Ils ont quitté ou perdu leur famille, leur pays où ils renoncent à la possibilité d'une vie meilleure. Ils sont désorientés. L'individu est en rupture avec son passé. Comme le décrit A. Jacques (1985) dans une partie de son livre intitulé *Les Déracinés, réfugiés et migrants dans le monde*, l'exilé a laissé ses racines dans son pays et il est dans l'impossi-

bilité, et peut-être l'incapacité, de les recréer là où il est : « Je m'oublie. Je me demande si j'existe. » (Monsieur M.) Par ailleurs, l'éloignement spatio-temporel empêche le sujet d'être l'auteur d'action directe de lutte dans le pays d'origine, lutte qui est souvent la cause du départ. Il se sent donc coupable d'avoir renoncé à ses proches et à ses engagements politiques, syndicaux... Il peut y avoir aussi la culpabilité d'avoir survécu.

L'individu séparé de son pays, de sa famille, de sa culture, est aussi étranger à lui-même à cause de ce déracinement. Il ne s'y retrouve pas, ne se reconnaît plus. L'exil marque la perte, la douleur, le renoncement. Il faudra opérer des ajustements pour s'adapter à la vie du pays hôte, à ses normes et ses valeurs – qui ne sont pas forcément en contradiction avec les siennes. Partant de ce déracinement flagrant, l'insertion politique, affective, sociale et culturelle dans le pays d'accueil est ardue. Elle l'est d'autant plus que les demandeurs d'asile n'ont pas la possibilité de travailler, même bénévolement. Cela augure une insertion bien compromise surtout lorsque l'on sait que même quand ils ont obtenu le statut de réfugié, ils ne retrouvent jamais un emploi dans leurs cordes, emploi qu'ils exerçaient dans leur pays d'origine ou dont ils ont assurément les compétences.

Les demandeurs d'asile se trouvent dans une position d'attente qui dure parfois plusieurs années. Les rencontres avec les travailleurs sociaux du centre d'accueil, s'ils sont pris en charge par une telle structure, et le quotidien – courses, ménage, rencontres avec des compatriotes... – ne suffisent pas à occuper leur journée. Il n'est pas besoin d'être érudit pour le deviner, l'inactivité use, l'oisiveté est mère de tous les vices et d'aucuns sombres dans la mélancolie, l'isolement, la violence, les excès de toute sorte, bien entendu à des degrés divers. Plus positivement, Monsieur M. par exemple m'a dit :

« Peut-être, j'ai une belle écriture, peut-être j'aime bien écrire [...] je préfère lire. Je préfère écrire. J'aime beaucoup. C'est ma passion. » Il me dira aussi qu'il a « écrit pleins d'articles ». Et tout ceci l'a guidé vers des aspirations telles que : « J'ai envie de publier un livre [...] pour exprimer dans ce document ma pensée avec plein de libertés. »

Cette liste est très loin d'être exhaustive. Je souhaiterais évoquer, pour finir, la difficulté d'être confronté à une nouvelle culture. On peut parler d'un choc culturel vécu au quotidien par les demandeurs d'asile. En effet l'exilé, en quittant son pays, est obligé de mettre de côté, dans des conditions brutales, tous les éléments et repères familiaux, sociaux, linguistiques et culturels qui lui sont familiers. C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (p. 67) définissent ce choc culturel comme la « maladie de ceux qui sont transplantés à l'étranger et précipités dans l'anxiété qui résulte de la perte de signes familiers et des symboles de la réalité sociale habituelle. Ils souffrent d'un sentiment d'incompréhension ou même de répulsion dans la confrontation avec de nouveaux cadres de références ». Ces « primo arrivants », comme on les appelle, doivent assimiler un très grand nombre de codes et faire eux-mêmes l'effort de s'intégrer. « L'insertion à un groupe auquel le sujet devrait s'adapter, en s'y conformant, le groupe pouvant se montrer plus ou moins favorable à cette insertion » nous rappellent R. Doron et F. Parot. S'intégrer est un « processus qui concerne les diverses modalités d'interactions utilisées par un individu pour être situé et se situer dans un groupe ou une collectivité afin de se voir reconnaître un statut et une identité sociale », selon *Le Dictionnaire de la psychologie*⁶. Mais comment s'intégrer socialement, si la seule identité que l'on vous donne est celle d'un individu en transit ?

La caractéristique commune à toutes ces personnes

est la transformation identitaire. Elles sont en quête d'un soi en redéfinition. Mais en même temps, elles en sont empêchées par le caractère précaire de leur situation. Monsieur M. par exemple affirme : « Alors, là-bas, je suis sous pression. Ici, je suis sous pression. Qu'est-ce que je fais ? Alors, ce qui fait que j'oublie, j'oublie, je m'oublie. Ce qui fait que je me demande si j'existe. C'est pour ça que je vous dis que je suis en train de flâner dans ma tête parce qu'on ne sait pas sur quel pied se mettre. On essaie le pied gauche. Non, non c'est le pied droit. C'est ça. On est un peu mouvementé. Des fois en chute libre je sais pas mais c'est comme ça. » Je rapprocherais les difficultés rencontrées par les demandeurs d'asile pour se trouver une identité des travaux de M. Kaddouri et plus particulièrement ce qu'il écrivait dans *Recherche et Formation* sur le projet de préservation de soi (p. 38) : « [...] les personnes sont satisfaites – ici doivent se satisfaire à défaut de mieux – de leur Soi actuel, mais vivent dans la crainte de sa fragilisation puisqu'il s'agit d'une identité provisoire acquise dans le cadre d'une situation supposée transitoire [...]. Le sujet endosse la nouvelle identité qui résulte d'un arrangement fonctionnel et informel qui n'a aucune valeur juridique susceptible de le rendre définitif. L'une des conditions de cet arrangement est le maintien permanent de la possibilité de réintégrer, en cas de nécessité – subie s'entend –, l'identité laissée provisoirement de côté, ce qui fragilise le Soi actuel. C'est cette réintégration éventuelle qui fait peser une menace permanente sur l'identité provisoirement acquise à laquelle le sujet s'est fortement attaché. Ce qui, faute de moyens propres, le met en situation de dépendance affective des personnes susceptibles de concrétiser la menace en question. »⁷ Même si cette notion de dépendance affective est peut-être un peu trop forte dans les situations

qui nous intéressent, le détenteur de ce pouvoir n'étant pas visible et connu comme ce peut être le cas dans un contexte de travail dont parle M. Kaddouri, cette illustration est, pour moi, tout à fait parlante au regard de la condition des demandeurs d'asile que j'ai été amenée à rencontrer.

L'attente des demandeurs d'asile est difficile à vivre et elle engendre de nombreux obstacles quant à la manière de vivre quotidiennement l'exil. Elle accentue notamment les difficultés liées à une rencontre interculturelle. Les services administratifs français participent essentiellement à ce phénomène d'attente qui complique le déroulement de la procédure. Quant à la prise en charge des demandeurs d'asile, il faut reconnaître que de nombreuses activités sont mises en place afin d'éviter le repli sur soi et leur inaction, mais qu'il est dur de les mobiliser. Des cours de français sont également proposés pour favoriser leur intégration en France et leur permettre d'être autonomes mais il est compliqué d'entreprendre ce type d'actions, l'insertion n'étant qu'hypothétique et incertaine.

Si les professionnels de la demande d'asile ont pour tâche de combattre l'attente dont le requérant est victime, de favoriser une reconstruction de soi, une autonomie, une insertion de l'exilé, ils se doivent aussi de travailler sur leurs propres représentations et préjugés face à l'inconnu – qui sont tout à fait logiques et compréhensibles – et ce, afin de lutter contre des attitudes ethnocentriques par exemple. Loin de porter un regard négatif sur la pratique des professionnels qui traitent les situations et les gens qui y sont confrontées, j'ai souhaité évoquer les risques et pièges à éviter quand on s'engage dans une rencontre interculturelle. Je pense que l'on touche là à une question d'éthique personnelle et pro-

fessionnelle.

La mise en place d'un accompagnement psychologique des demandeurs d'asile à chaque étape de la procédure, lors de la réception d'une réponse négative de l'OFPPA, au moment de la préparation pour le recours à la CRR ou encore lorsque le statut de réfugié est accordé, serait judicieuse. En effet, les intervenants sociaux sont là pour les aider et les accompagner dans le cadre procédural et n'ont pas à se charger du suivi psychologique de l'individu, ce qui ne signifie pas qu'ils s'en désintéressent. Il s'agirait seulement d'échapper à une confusion des rôles, afin d'améliorer les conditions de l'accompagnement de ces personnes ayant un vécu parfois dramatique et traumatisant.

ALINE M. BUTTET

Étudiante en master 2, FFAST, sciences de l'éducation

1. Citation de monsieur M., demandeur d'asile depuis quatre ans, extrait d'un entretien.

2. PUF, 1995.

3. BEAUSOLEIL in CREA, *Récit et connaissance*, Presses universitaires de Lyon, Montfort & Villeroy, 1998. p. 58.

4. *Ibidem*, FOXEN et BEAUSOLEIL, p. 58.

5. BARSKY, *Ibidem*, p. 59.

6. PUF, 1998.

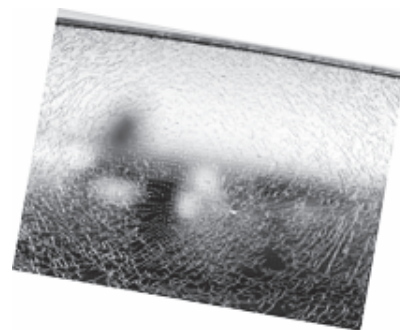
† BIBLIOGRAPHIE

CREA, *Récit et connaissance*, Presses universitaires de Lyon, Montfort et Villeroy, 1998.

CAMILLERI (C.) et COHEN-EMERIQUE (M.) (sous la dir. de), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, 1989.

DORON (R.) et PAROT (F.), *Dictionnaire de la psycho-*

LA RUPTURE AMOUREUSE



UN COLLOQUE international que j'avais organisé en 1994, « La rupture amoureuse et son traitement littéraire »¹, est à la source de cet article. Il m'est apparu que la survie des textes et la nostalgie des vécus se tissaient volontiers en épreuves existentielles et en pages pathétiques : qu'en fut-il de tel étudiant et de telle prof de fac ? Du bel Aurélien et de sa Bérénice, dans un chef-d'œuvre romanesque d'Aragon ? De la romancière Annie Ernaux (*Passion simple*, 1992) et de Sophie, la chanteuse de *You'll miss me honey* ; de tel anonyme encore, interprétant la rengaine *Lorsque tout est fini* ?

Ce colloque était risqué, puisque son sujet touche tellement à la vie ! Qui aurait pensé qu'une chercheuse brésilienne déciderait de divorcer elle-même en le préparant ; qu'un intervenant africain mêlerait le dossier de sa séparation réelle, avec les termes de sa communication universitaire ; qu'un enseignant de la Sorbonne se promettait d'y intervenir « scientifiquement », tout en se vengeant de son épouse ?

Il me souvient en d'autres occasions d'auditoires étudiants, au Maroc comme en Tchécoslovaquie, les

larmes aux yeux à écouter ces vers de la poétesse haïtienne Ida Faubert :

Un jour, vous oublierez que vous m'avez tenue
Captive entre vos bras comme une chose à vous...

Qui restera insensible aux deux versions chantées du *Pont Mirabeau*, d'Apollinaire, aux accents du grand blues, aux chagrins des valse créoles, aux tangos superbement émouvants, si décriés qu'ils soient, en Argentine en tant que *canciones de cornudos* ?

Qui n'essaiera pas, face à telle splendide gravure bien connue, à rejoindre en pensée le couple Krishna et Radha au bord de la séparation, parmi tant de figures d'abandonnées de la péninsule indienne ?

Le thème a été de tout temps fécond et inspirant, depuis le lac lamartinien où manquait « un seul être », jusqu'au canot de l'amour qui pour Maïakovski « s'est brisé contre la vie courante », suicide inclus.

Chacun(e) d'entre nous, donc, peut se constituer une anthologie. Celle qui suit organise des propos, des cita-

tions qui ne m'appartiennent pas toutes en propre, mais à l'ensemble des participants et participantes au dit colloque et c'est – me semble-t-il –, ce qui fait leur richesse.

Prenons la rupture comme une « bascule » qui sépare deux versants d'une biographie.

« Ce fut comme une apparition », dit Flaubert en ouverture de *L'Éducation sentimentale*, et c'est l'*innamoramento* de la rencontre première. Puis des années passent, et ce sera, sans qu'ils se soient jamais rejoints, le désenchantement, inscrit en quatre syllabes au final du même roman : « Et ce fut tout. »

Si on considère le premier versant, celui qui précéda l'événement rupture, que de diversités dans les situations, et dans les climats instaurés ! La tactique à l'œuvre a pu être perverse, suivre par exemple les conseils de Picasso : « Il faut que tu la vexes beaucoup... Comme ça, ça passera plus vite », convergeant avec les coups de butoir des héros de Montherlant : l'hostilité de Costals brisant ses partenaires féminines (*Les Jeunes Filles*, 1936-1939).

Ce peut être simplement brutal, et paraître non prémédité :

« Il f... le camp, voilà le terrible. Quand on se plaque, c'est après une scène, n'est-ce pas, ou un décollage petit à petit ? Eh bien, ma chère, lui il f... le camp au milieu d'une phrase, en fermant la porte derrière lui, ou bien il s'en va acheter des cigarettes, et on ne le revoit plus que sous la forme d'une lettre d'adieu très bien écrite, très épatante. »²

Stoboi : avec toi, disent les Russes. À l'inverse, l'effet de bascule sera retardé, une longue correspondance s'entamant dans le projet – malsain – de faire du texte, un texte symétrique à celui des premières lettres d'amour. Les exemples célèbres d'*épistorupture*, machia-

vélique ou non, ne manquent pas. Certes les séparations interminables ne sont pas forcément déstructurantes entre ex-partenaires. Dans la vie courante, comme on dit, d'autres que Rainer Maria Rilke, Kafka, Pasternak, et leur amie la poétesse Tsvetaeva les ont pratiquées, en menant parfois de front deux ou plusieurs *love affairs*, comme disent les Américains, deux ou plusieurs *romans*, comme disent les Russes.

Savoir, vouloir rompre ou ne pas rompre, c'était le drame proustien d'*Albertine disparue* (1925) ; ou bien accumuler des arguments vengeurs pour un livre à venir, dans lequel la « rompue »³, le rompu se reconnaîtraient en des pages infiniment déstabilisantes. Ce temps d'avant, celui des attentes stériles, consumantes, fut un temps de dépendance, d'hébétude parfois, avant de décider. Ainsi que dit l'Autrichienne Lilian Faschinger, « on les perd longtemps avant qu'ils partent réellement ». *Biez tibia* (sans toi).

LA BASCULE IDENTITAIRE

Trop longtemps déstructuré par l'attaque d'« âmes détraquées », selon le mot de Simone Schwarz-Bart, *Pluie et Vent sur Têlumée Miracle* (1972), ou simplement désenchanté par la médiocrité d'une union, on se résigne enfin à n'être plus une demi-orange. L'identité de la personne rompue n'en continue pas moins à faire question, plus brutalement qu'avant, peut-être.

Un épisode à la fois littéraire et d'expérience vécue sera révélateur : lequel va garder les photos intimes, les photos de nus par exemple, prises « quand on s'aimait » ? Valent-elles la peine d'être conservées, puisque nous ne sommes plus les mêmes ?

La rupture est occasion de se révéler à soi : qui étais-je au juste ? De découvrir l'autre, aussi, sous des couleurs plus franches : qui était-il vraiment, absent quand il

était là et, à l'inverse, obsédant maintenant qu'il est parti? Lequel des deux est devenu fantôme, désormais que « les baisers n'arrivent pas à destination » (Kafka, *Lettre à Milena*) ?

À ce croisement psychologique s'ajoute une problématique de situation nouvelle : devenir père seul, mère célibataire, et savoir assumer. Une des participantes au colloque assurait que c'est la biographie entière qui est en cause : « La rupture constitue en quelque sorte la condition *sine qua non* de toute évolution personnelle. »

LE POIDS DE LA DOULEUR

Contigo... (avec toi), chantent les Espagnols. Aussi cardinales que ce questionnement identitaire (magistrale-ment traité par des romancières américaines) sont les dévastations névrotiques d'une revendication majeure : le bonheur, son accomplissement.

La bonne foi a été si longtemps abusée, car « on sait diagnostiquer les premiers symptômes d'une maladie, mais pas les débuts de la fin d'un amour »⁴. Maintenant on ne veut plus s'accommoder d'une situation où personne n'était coupable; ou au contraire, on ne veut plus être aveugle, complaisant devant « les intermittences du cœur » (PROUST), les intermittences du corps que l'autre vous a imposées. On pourra peut-être encore cependant s'interroger ensemble, dialoguer ou faire semblant de dialoguer, avant de se découpler. Avant les adieux, une héroïne de Racine interpelle son impérial amant :

Dans un mois, dans un an, comment souffrirons-nous
Seigneur, que tant de mers me séparent de vous?⁵

Aurélien survit « avec un grand trou dans le cœur »⁶; son auteur Aragon, qui lui-même a fait une tentative

de suicide à Venise, titre un poème par antiphrase *La Grande Gaité* : « Tous deux crachons tous deux/sur ce que nous avons aimé/sur ce que nous avons aimé tous deux.⁷ »

Parmi les affres du délaissement, une soi-disant « religieuse portugaise »⁸ lance d'ultimes appels; une belle créole pleure son *limbé*, ou mal d'amour :

« *Asi paré ou pa ainmé mwen, asi paré mwen plus bel encow* » (« à ce qu'il paraît vous ne m'aimez pas; à ce qu'il paraît je ne suis plus belle. »)

Le mythe de l'androgynie platonicien vous hante, dans l'épouvante d'être séparés, et depuis lors ce sont de multiples années de souffrance, et l'obsédant souvenir de Blanche dans le magnifique roman *Blanche ou l'Oubli*⁹.

« Il se peut que je cesse d'exister puisque je t'aime », avoue Colette dans *L'Entrave*; et dans *Le Ravissement de Lol V Stein* (1964) de Marguerite Duras, l'héroïne s'est évanouie.

C'est depuis des millénaires, que la « *viraha* » indienne a représenté cette sensation de chute, et en tous lieux le trauma mobilise son lexique : cataclysme passionnel, même aux Antilles, où « Le couteau seul sait ce qui se passe dans le cœur du légume giraumon. » La tendresse au scalpel s'aiguise en des scènes torturantes, celles d'un avortement. « Et maintenant c'est l'isolement sans lumière, toutes les communications interrompues, la famine de toi parmi les fers tordus, les poutres rompues, mon visage renversé sur un sommier rouge de mes eaux et de ton sang mêlés.¹⁰ » Ainsi, accompagné qu'il est de ses jalousies rétrospective, actuelle, prospective, l'amour apparaît-il comme un poison « hautement toxique » (FASCHINGER, *Comédie*).

Sin ti, sans toi, pleurent cependant les tangos sud-américains.

Au bénéfice de la littérature

Ni vous sans moy... La haute tension des affects féconde l'imaginaire, et déclenche en Asie notamment un « lyrisme du désespoir » que traduit l'explosion des images, l'inondation dans les yeux, les feuilles jaunies du cœur, les cendres grises... Dans la Chine de l'époque Tang, la chandelle « pleure pour nous deux encore pendant de longues heures », puis sous la dynastie des Qi : le char tapissé de la chanteuse ralentit sa course : « Dans le char au décor précieux, je t'ai attendu. »

Car ceux des touristes étrangers voyageant en Chine qui apprennent vite à dire *wo ai ni* (je vous aime) pour exprimer leur désir, ou *xiangsi*, iront peut-être écouter la plainte du grand poète Du Fu en son parc de Chendu :

« Notre souffrance est longue, nous sommes séparés par la vie ? » Ni moy sans vous.

COMMENT VIVRE APRÈS ?

Maak (avec toi), disent les Arabes, tout a été dit. On n'a plus l'imagination, ni le courage, de continuer. « Au point où il en est ma fille, ton amour ne lui sert de rien » (SCHWARZ-BART, *Pluie et Vent sur Télumée Miracle*)¹¹. Comment, dès lors, inventer une autre vie ?

Il convient d'abord d'apprendre à respirer, littéralement, selon des titres de romancières américaines *Waiting to exhale*¹², *Breathing Lessons*¹³.

Il faut faire l'apprentissage de l'autonomie, c'est-à-dire de la solitude, se promener « toute seule sur la mer »¹⁴. Qu'on se retrouve pathétiquement dépassé, ou

répudiée, on connaîtra peut-être l'exténuation du chagrin, que Colette nomme ironiquement « guérison » : « Vous souffrez beaucoup, mais il y a pis. Il y a le moment – dans un mois, dans trois mois, je ne sais quand, où vous commencerez à souffrir par intermittences. Vous connaîtrez les répit, les moments d'oubli animal... » (*Les Vrilles de la vigne*, 1913).

Enfin, entre rester et devenir, tenter de se reconstruire, « si les ruptures, dit une des participantes de notre colloque, donnent le signal à de nouveaux départs, qui sait à de nouvelles ascensions, appuyées sur une meilleure connaissance de soi ». *Bidounik*.

RÉGIS ANTOINE

Professeur honoraire, lettres

1. ANTOINE (R.) et GEIGER (W.), « La Rupture amoureuse et son traitement littéraire », Champion, 1997, 374 pages.
2. COLETTE, *L'Entrave*, Gallimard, coll. « La Pléiade », vol. II, 1986.
3. BEAUVOIR DE (S.), *La Femme rompue*, Gallimard, 1968.
4. CONDÉ (M.), *Les Derniers Rois mages*, Mercure de France, 1992.
5. *Bérénice*, acte V, scène IV.
6. *Les Adieux*, Messidor, 1982.
7. Gallimard, 1929.
8. GUILLERAGUES (G.), *Lettres portugaises*, 1669.
9. ARAGON, Gallimard, 1967.
10. MAXIMIN (D.), *L'Isolé soleil*, Le Seuil, 1981.
11. Le Seuil, 1972.
12. MC MILIAN (T.), *Vénus dans la Vierge*, Flammarion, 1994.
13. TYLER (A.), *Leçons de conduite*, Calmann-Lévy, 1994.
14. DURAS, *Le Marin de Gibraltar*, 1952.



AUTREMENT

Parcours, découvertes et perspectives

«Expérience de la misère»



RÉCIT D'EXPÉRIENCE ET CO-FORMATION

CONSTRUIRE UN PARTENARIAT ENTRE MILIEUX DÉFAVORISÉS ET INTERVENANTS SOCIAUX

IL Y A une manière légère et une manière grave de parler de l'expérience : l'expérience est source d'enrichissement ; le jeune doit faire ses propres expériences, faire une expérience intéressante.

Mais lorsque l'expérience renvoie à un contexte lourd de souffrances (ou chargé d'humanité), le mot prend un son grave. Il ouvre sur un monde vécu à la fois personnel et collectif. L'expérience des camps évoque l'univers concentrationnaire ; l'expérience de la misère suggère l'oppression des habitants des cités ou des bidonvilles.

Dans ce cas, l'expérience est une épreuve durable qui affecte l'ensemble de l'existence, enferme une population dans des conditions semblables, laboure les vies et les consciences, creuse des sillons dans la mémoire.

L'expérience collective de la misère développe un *habitus*¹. Cet *habitus* sera identifié par certains auteurs à une culture de la pauvreté. L'existence, dans ces milieux, est constituée par une longue suite de situations, qui sont autant d'épreuves que chacun tentera de surmonter avec les ressources d'expérience, et de savoirs ou

de savoir-faire acquis dans les conditions de vie qui ont été les siennes.

Une partie notable du temps des habitants de ces quartiers est consacrée à la recherche de solutions pour améliorer leur situation et leur permettre de vivre dignement. Aussi se trouvent-ils fréquemment en relation avec les représentants des pouvoirs publics chargés de leur venir en aide. Des coopérations peuvent se nouer, mais ces situations sont structurellement inégalitaires puisqu'elles répondent au schéma relationnel de l'assistance. Dans la rencontre entre milieux de pauvreté et intervenants sociaux se jouent donc, ou se rejouent, les rapports de domination qui caractérisent la vie des gens, ceux que touche la misère, triple assujettissement aux conditions matérielles, à la dépendance des institutions et à l'image dévalorisée de soi. Malentendus et incompréhensions empoisonnent alors les relations et créent une méfiance réciproque. Ces relations sont, du reste, contraintes par des dispositifs souvent ressentis, par ceux-là même qu'ils visent pourtant à secourir, comme pénalisants ou aggravants. Entre dispositifs

d'interventions et face-à-face avec les utilisateurs des services s'organisent des pratiques faites de procédures et de comportements normalisés. Souvent, cependant, les professionnels recherchent un dialogue respectueux des personnes, mais les situations d'intervention et le cadre dans lequel elles se déroulent en réduisent la portée.

C'est pour remédier à cet état de chose que le mouvement ATD Quart Monde a décidé de mettre en présence les protagonistes de ces relations, de créer, à distance des lieux de confrontation, une scène où seraient représentés et explicités les rapports de coopération et de conflit noués dans ces situations de rencontre ; enfin de construire un partage des savoirs permettant à chacun de comprendre les réactions de l'autre afin de nouer une démarche de partenariat, selon la définition qu'en donnait Claude Ferrand, le directeur du programme :

« À quelles conditions peut se bâtir entre personnes très pauvres et [intervenants] professionnels une démarche de partenariat ? Nous cherchons à identifier de part et d'autre les conditions qui font que les personnes et les familles en situation de grande pauvreté et les professionnels chargés d'intervenir auprès d'elles, agissent pour changer les conditions de vie inhumaines de ceux qui sont exclus à cause de la misère matérielle et culturelle. Nous voulons croiser ces conditions, pour mieux nous comprendre, nous connaître et nous appuyer sur les connaissances et les savoirs des uns et des autres afin de trouver des solutions qui aideront notre société à renouer des liens de citoyenneté avec ceux qu'elle a laissés pour compte. Nous chercherons quelles sont les compétences (savoir-être et savoir-faire) existantes et nécessaires pour créer un véritable partenariat avec les plus démunis. Et sur la base de notre expéri-

mentation, nous élaborerons un contenu de formation pour apprendre à se connaître, à penser et à agir ensemble. »

La finalité du programme initié par le mouvement ATD Quart Monde est exprimée en ces termes : « Se former ensemble à la connaissance réciproque et au partenariat avec les plus démunis. » C'est une formation-action en ce sens que le programme réunit les protagonistes des situations en question, appelés, dans la réciprocité de l'échange, à construire une démarche de co-formation. Le programme dégagera, alors, les leçons de cette expérience pour les transférer ensuite sur les terrains concernés. La méthodologie de ce croisement, la mise en scène des savoirs d'expérience et la régulation des interactions sont pilotées par une équipe pédagogique.

La matière d'œuvre, pour ainsi dire, est apportée par les participants : c'est leur expérience même qui sera soumise à l'analyse croisée. Il est souhaitable de rester au plus près des expériences exposées. C'est pourquoi le récit d'expérience a été choisi comme re-production de la réalité vécue par celui qui le raconte.

Nous allons voir, dans les pages suivantes, comment le partage des savoirs se développe à partir des récits d'expérience, quelles en sont les difficultés et les enjeux.

SITUATION VÉCUE ET RÉCIT D'EXPÉRIENCE

Dans l'entendement commun, la situation présente un caractère objectif : on se trouve dans « telle situation » ; la situation advient en quelque sorte et suscite un comportement adapté.

Ce qui caractérise une situation : un lieu, un temps, une action. Unité de lieu, de temps et d'action, cela rappelle les trois unités du théâtre classique. Et le théâtre nous offre un modèle de situation combinée à un évé-

nement. C'est même souvent l'événement qui va constituer le ressort de la situation, qui va la faire évoluer : des personnages se rencontrent, réunis par un événement et la situation se noue et évolue au gré de la dynamique des relations. En fait, la situation se crée et se développe autour des interactions. On n'agit pas seulement dans une situation, on interagit : le comportement de chacun des protagonistes suscite en réaction d'autres comportements. Les interactions sont mises en mouvement par le moteur de la motivation des personnages : ce peut être une demande, une révolte, la volonté, l'exercice d'un pouvoir ou, dans le cas des institutions, un mandat à exercer.

Dans les récits d'expérience, chacun des participants du séminaire identifie une situation dans laquelle se sont trouvés confrontés des gens en grande difficulté et des intervenants appartenant à des institutions en général publiques, ANPE, CCAS, police, justice, formation professionnelle, hôpital etc. Dans certains cas, la rencontre a été vécue positivement par les deux partenaires de l'échange. Dans d'autres cas, au contraire, il y a eu malentendu, conflit, voire sentiment de persécution. Sur la scène créée par l'action de formation, à distance donc de la scène réelle où s'est déroulée l'action, le narrateur, protagoniste, de préférence, ou témoin de la scène, va reproduire, par le récit, la situation telle qu'elle a été vécue par lui ou celui dont il rapporte le témoignage. Le contexte est formé par la triple unité rappelée ci-dessus, un temps, un lieu, une action.

Le nœud de l'intrigue est constitué par les interac-

tions entre les acteurs, à l'occasion d'une intervention qui est censée contribuer à l'amélioration de la situation des plus démunis. Le récit est construit autour de l'événement et du souvenir, heureux ou malheureux, qui en est la trace. Mais il est aussi déterminé par la situation de communication créée dans le séminaire. Nous allons voir comment les animateurs dissocient le temps de la construction du récit proprement dit et le temps de son analyse par les participants.



Le nœud de l'intrigue.

L'identification des conditions de « l'agir avec » ne peut résulter d'un débat général non référé à un contexte de situation, mais il doit s'appuyer sur l'analyse des interactions dans les récits d'expérience. Il s'agit d'une démarche d'interprétation (herméneutique) : comprendre ce qui s'est passé dans la tête et dans le comportement de chacun des protagonistes pour expliquer, soit les blocages et les échecs, soit les réussites de l'action.

Comprendre et donc interpréter les interactions à partir des paroles et des comportements croisés des acteurs. Or, leurs gestes et leurs propos sont souvent contraints par des logiques qui leur échappent : dispositifs réglementaires, contexte institutionnel, jugements déjà rendus...

Il y a aussi les représentations que chacun se forge de la situation et de ses interlocuteurs, représentations qui sont mises en jeu dans le cours de l'action (ou des interactions) et qui actualisent des systèmes de représentations préalablement constitués.

Il y a surtout les *habitus* forgés dans le cours de la

vie, au sein des groupes sociaux ou professionnels, ou dans le système de relations avec l'environnement.

LES ÉTAPES DU TRAVAIL SUR LES RECITS

n Les conditions de la démarche

Produire son récit d'expérience n'est pas un acte anodin. C'est en quelque sorte livrer à l'autre un bout de son histoire personnelle, et la répercussion de l'événement sur les divers aspects de sa vie.

Aussi l'engagement dans la démarche présente-t-elle un « avant » qui est le pacte, et un « après » qui est l'effacement des traces :

– Le pacte consiste à s'engager à respecter la confidentialité du récit (origine, personnes, lieu, institution etc.), toutes choses qui permettraient d'identifier la situation initiale, ainsi, bien sûr, que les développements que les discussions feront naître sur la situation d'origine.

– L'effacement des traces, c'est l'obligation demandée aux participants de détruire les traces du récit : écriture, enregistrement.

D'autre part, ce n'est pas tant comme personnes individuelles que les participants sont là, mais comme représentants d'un milieu et d'une expérience commune (celle de la pauvreté pour les uns, professionnelle pour les autres) – comme l'attestent ces extraits de la présentation du séminaire :

« Les militants ATD du refus de la misère sont là en tant que représentants du milieu d'où ils viennent et en tant que porteurs du savoir collectif d'action et d'expérience du mouvement ATD Quart Monde... »

« Les formateurs d'acteurs professionnels chargés d'intervenir auprès des publics défavorisés, agissant dans le cadre d'une institution, apportent avec eux le

savoir théorique et pratique développé dans leur cadre institutionnel. »

Dans la production ou l'élaboration du récit, nous distinguerons trois phases en nous référant à la distinction que Paul Ricoeur propose dans *Temps et récit*. Ses mots à lui sont : préfiguration, configuration et refiguration.

Dans nos mots à nous nous dirons : émergence, composition, mise en échos. C'est à partir de la troisième phase que commence le travail de co-formation.

n L'émergence ou la préfiguration

L'expérience vécue laisse une trace dans la mémoire. C'est même cette trace qui souvent suscite ou modifie nos réactions, parfois à notre insu. Car la mémoire peut être active ou passive. Elle est passive quand nous avons oublié l'incident, l'événement, mais un fait peut réactiver la situation traumatique ou heureuse, un geste, une odeur, une intonation... Il suffit parfois d'évoquer le contexte pour que le souvenir surgisse. On se rappelle le poème de Prévert chanté par Yves Montand : *Rappelle-toi Barbara, il pleuvait sur Brest...* C'est un procédé utile pour faire naître le récit. « Memento », souviens-toi!²

La trace, ce n'est pas l'événement tel qu'il s'est produit. À cet égard, il n'y a pas de récit qui reproduise la réalité telle quelle. La situation racontée n'est plus la situation vécue à l'époque, mais ce dont je me souviens aujourd'hui. Aujourd'hui, je raconte l'expérience telle que je m'en souviens, et je m'en souviens à partir de la trace que l'expérience a imprimée en moi et du contexte de sa remémoration.

C'est le moment où l'on rassemble les matériaux du récit. Chacun s'est souvenu d'un fait, d'une situation, d'un événement heureux ou difficile de sa vie, ou de la

vie d'un proche, qui l'a mis en relation avec le (ou les) représentant(s) d'une institution, d'une association etc. À l'inverse, un professionnel, un bénévole, un volontaire se souviennent d'une rencontre, d'un entretien, etc.

Dans l'expérience racontée, il y a plusieurs couches de matériaux linguistiques :

– Une première couche est constituée par les faits « bruts », pourrait-on dire. Dans l'expérience « scientifique », la description s'en tient purement et simplement à ces faits bruts, en éliminant tout ce qui relève des impressions des témoins ou de leurs interprétations. Dans nos récits d'expérience, on s'efforce de rester au plus près des faits. Le récit est une description chronologique : il s'est passé ceci, puis ceci, alors il a répondu ceci et nous lui avons dit cela... C'est ce que j'appelle la chronique des faits. Mais même alors, on ne peut restituer les choses de façon totalement objective. Car le choix des faits et leur agencement en une séquence chronologique sont déjà une interprétation. Et deux témoins du même événement ne le raconteront pas de la même manière.

– Une deuxième couche, c'est l'éclairage que l'on va porter dans le récit sur tel ou tel élément et la manière dont on va le présenter, sa mise en lumière. L'insistance, l'intensité de la voix qui se traduisent dans l'écriture par la répétition, la mise en valeur des mots employés, expriment le sens que l'on donne aux faits. On introduit aussi des liaisons de causalité, d'opposition ou de parallélisme, entre les éléments du récit. On donne à penser l'interprétation des faits, ou l'appréciation que l'on porte sur leur déroulement, par la manière dont on les raconte et les commentaires que l'on introduit.

– Une troisième couche concerne les procédés utilisés pour amener l'interlocuteur ou l'auditeur à partager son point de vue : « Vous comprenez bien que... » ; « il est évident que... » Alors on ne se contente plus de raconter mais on argumente, on quitte le récit proprement dit pour défendre un point de vue. À l'extrême, le récit pourrait n'être plus qu'un faire-valoir des arguments mais dans ce cas, on abandonne le matériau descriptif qui devait être matière commune pour une construction d'analyse croisée.

Dans cette phase de la production du récit, on s'efforcera donc d'éviter de glisser vers la défense de son propre point de vue. L'expérience du séminaire montre que c'est d'autant plus difficile que l'on est plus instruit, car les « intellectuels » passent très vite, trop vite, au commentaire, à l'interprétation des faits, voire aux conclusions que l'on doit en tirer. La difficulté de rester au plus près des faits se révélant inversement proportionnelle au degré d'instruction rétablit alors, si l'on peut dire, au cours du séminaire une certaine égalité devant la production du récit.

Une fois les matériaux du récit réunis de façon encore peu ordonnée en fonction des remémorations, le narrateur en donne communication orale. C'est une manière de mobiliser les éléments puis de les ordonner en une suite cohérente. Cet agencement des faits préfigure la composition écrite qui va suivre. Cette communication se fait au minimum entre deux personnes. La réception du récit et les questions et demandes d'explicitation aident également le narrateur à organiser son récit, à le rendre intelligible.

L'acte de communication orale est une préparation et une préfiguration de la composition écrite. L'écriture à ce stade est un acte solitaire. Mais acte de mise en

texte, de mise en trace qui matérialise et objective le récit individuel et permet à tous de se l'approprier.

nL'écriture du récit ou la configuration

Le passage à l'écriture est la condition du travail d'analyse et de co-formation ultérieure. Comme l'écrit en effet un spécialiste de la « raison graphique » : « L'écriture met une distance entre l'homme et ses actes verbaux. Il peut désormais examiner ce qu'il dit plus objectivement. »³ Et aussi : « Les énoncés, parce qu'ils sont matérialisés sous forme écrite, peuvent désormais être examinés, manipulés et ré-ordonnés de façon très diverse. »⁴

L'écriture du récit est un agencement des faits en une suite chrono-logique.

L'articulation de la chronologie et de la logique des enchaînements est organisée en fonction de l'événement central. Les faits sont ordonnés autour du noyau de l'événement.

C'est ce que Paul Ricoeur appelle la « mise en intrigue ». L'intrigue, c'est le moment de l'histoire où tout se noue, où la tension est à son plus haut niveau, où de la situation ainsi créée quelque chose doit se produire, une issue négative ou positive.

Or, les circonstances de « l'intrigue » devront nous aider à répondre aux questions : « Comment en est-on arrivé là ? » ; « Comment la situation aurait-elle pu évoluer vers une entente sur les solutions possibles ? » ; ou à l'inverse : « Qu'est ce qui explique l'heureuse issue de la rencontre ? » Le récit doit pouvoir nous servir, comme le disait Claude Ferrand : « À identifier de part et d'autre les conditions qui font que les personnes et les familles en situation de grande pauvreté et les professionnels chargés d'intervenir auprès d'elles, agissent pour changer les conditions de vie inhumaines de ceux qui sont exclus à cause de la misère matérielle et culturelle ». L'une des difficultés sera

donc de sélectionner les éléments pertinents, c'est-à-dire ceux qui sont les plus significatifs du vécu de la situation. Ce sont ces traits que nous aurons à reprendre dans la discussion.

Le tout ne devrait pas dépasser deux à trois pages en traitement de texte.

La rédaction des récits ne pose pas les mêmes difficultés aux uns et aux autres. Pour les intervenants professionnels il est difficile, nous l'avons dit plus haut, de rester au plus près des faits. Pour les représentants militants du monde de la pauvreté, les mots leur manquent. L'accompagnement pédagogique les aide à les trouver, mais un double écueil doit être évité : rédiger à leur place lors du passage de l'oral à l'écrit et « donner aux militants nos propres mots ». C'est pourquoi l'accompagnement doit être le fruit d'un long compagnonnage avec les personnes afin de les aider à « accoucher » de leurs propres mots.

nLe travail du sens dans la refiguration

Une fois achevée la rédaction, les textes vont être échangés pour être lus et appropriés par les différents acteurs.

Il est demandé aux participants de lire les récits des autres membres de leur groupe de travail « en notant plus particulièrement ce qui fait écho en eux ». Pour ce faire, seront repérés et notés (ou soulignés) dans chaque texte « les passages (moment, acte, parole...) où vous pensez que quelque chose d'important s'est passé (en positif ou négatif) qui a orienté l'évolution de l'action et des relations entre personnes démunies et professionnels ». On nomme ces éléments « éléments-clefs ».

Les éléments-clefs opèrent le passage entre l'expérience individuelle et l'expérience collective. Ce sont des mots-symboles ou des faits-symboles qui éveillent en

chacun des participants le souvenir d'expériences similaires. Ce sont des déclencheurs de mémoire. D'autres récits pourraient être racontés et illustrer ces mots-clefs. Pourtant, ils ne font pas sens de la même manière pour les uns et pour les autres. C'est pourquoi dans le travail qui va suivre, la discussion portera notamment sur les significations données par chaque groupe aux mots-clef.

On relève, par exemple, dans l'opération citée en modèle les mots suivants :

Risque; initiative; innovation; interaction; logique; fait.

Jugement; connaissance; reconnaissance; représentation; participation.

Partenariat; responsabilité; réciprocité; valeur; efficacité; communication; pouvoir.

Confiance; respect; accueil; prise de parole; violence etc.

Mais il y a aussi des phrases, par exemple : « La connaissance entraîne la reconnaissance »; « Les conditions pour que le vécu devienne un savoir pour les autres »; « Conditions pour être acteurs... »

Le regroupement des mots-clefs sous certaines catégories, que nous avons appelé des « nœuds », permet le passage des faits aux concepts.

Les nœuds sont définis comme « les points de convergence ou de divergence, de croisement ou de non croisement qui seraient à travailler pour permettre un véritable partenariat ».

Le classement des nœuds s'opère selon certains thèmes qui ont été choisis par les participants : connaissance et représentation; nature de la relation; logiques institutionnelles et logiques de la personne; participation et conditions pour être acteurs; initiatives et prises de risques.

Le risque de la démarche est alors, à ce moment du

séminaire, de rejeter le récit comme une coquille vide désormais inutile, et de s'engager dans une discussion sur les thèmes, discussion qui va creuser un fossé entre les participants compte tenu des différences de formation et de pratique du langage.

Aussi est-il souhaitable de conserver une sélection de récits à l'horizon des discussions, en fonction du thème traité, voire de susciter de nouveaux récits comme illustratifs des échanges. Le dérapage vers un discours décontextualisé est d'autant plus menaçant que les professionnels sont tentés en permanence par les abstractions généralisantes, terrain sur lequel les autres participants lâchent rapidement pied. C'est le rôle de l'animation de maintenir la discussion au plus près de l'expérience.

RÉCIT D'EXPÉRIENCE ET CO-FORMATION

nLe travail d'analyse et de co-interprétation des récits

L'ensemble des récits des participants constitue, au fond, un unique grand récit illustratif des interactions entre représentants des institutions et représentants des milieux les plus démunis.

Au premier niveau de lecture, il s'agit de repérer les comportements et les attitudes qui favorisent ou défavorisent les relations entre personnes et intervenants, d'affecter d'un signe + ou d'un signe – les attitudes face à une situation donnée.

Il ne suffit cependant pas de repérer, encore faut-il interpréter. L'interprétation est guidée par l'objectif assigné à l'action, c'est-à-dire apporter une réponse à la question que posait Claude Ferrand : « À quelles conditions peut se bâtir entre personnes très pauvres et professionnelles une démarche de partenariat ? »

Le partage des savoirs des participants consiste à in-

terroger ces récits, du point de vue de chacun des groupes d'acteurs, et à se questionner sur les interprétations respectives. Néanmoins, ces questionnements s'inscriront dans la réponse aux questions préalablement tirées des récits et regroupées sous certains thèmes :

– **Connaissance** : « Comment bâtir une connaissance partagée qui transforme les pratiques ? En faisant évoluer nos représentations ? En mettant en dialogue nos cadres de référence ? En confrontant nos sources de connaissance ? »

– **Relations** : « Quelle pourrait être la nature de la relation et comment la développer, pour que chacun accède aux droits fondamentaux et rejoigne (ou se sente appartenir) à la communauté humaine ? »

– **Logiques** : « Pourquoi les logiques se confrontent-elles et pourquoi les acteurs sont-ils en position inégalitaire ? »

– **Participation** : « Quelles sont les conditions et les critères qui permettent une participation agissante de chaque acteur ? »

– **Initiatives et prises de risques** : « Quelles sont les conditions pour permettre une interaction constructive entre les prises de risques d'une personne par rapport à son environnement, d'un militant par rapport au milieu de la grande pauvreté, d'un professionnel par rapport à son institution ? »

Dans chacun des groupes de travail constitués autour de ces pôles, la réflexion trame les expériences suscitées par la discussion et les nouveaux récits (ou bribes de récits) introduits en cours de discussion avec des analyses plus conceptuelles. Le rôle de l'équipe pédagogique est alors de maintenir un équilibre fragile entre représentants des milieux défavorisés, plus proches des faits et moins à l'aise dès que l'on s'en éloigne, et professionnels, toujours enclins à aller d'emblée vers l'analyse

conceptuelle et les énoncés généraux.

La spécificité de cette recherche-action réside néanmoins d'abord dans la dialectique entre mise à distance des faits par les récits, et mise en présence des représentants des acteurs sociaux mis en scène dans les récits – les participants au séminaire présentant le double visage d'acteurs sociaux « à la ville » et de « chercheurs-formateurs » dans le séminaire. Ce sont ces interactions à deux niveaux que nous aborderons à présent

n Les interactions (trans)formatives entre les participants

Les narrateurs sont les acteurs de l'histoire (ou leurs représentants) et en deviennent les interprètes.

La recherche se construit alors dans le dialogue entre les participants, dialogue formatif car chacun apprend de l'autre et l'enseigne à son tour, mais aussi dialogue transformatif car la confrontation est une épreuve, comme le traduit l'interrogation (un peu anxieuse) de l'une des conseillères pédagogiques lors d'une réunion de l'équipe d'animation : « Pourquoi est-ce si dur de créer les conditions d'un dialogue positif entre militants et professionnels ? »

1. Épreuve identitaire...

La rencontre des institutions représentées ici dans la vie quotidienne des militants Quart Monde, et les risques qu'elles sont susceptibles de constituer pour leur milieu (risques qui semblent parfois plus prégnants dans l'esprit des plus défavorisés que l'aide que ces mêmes institutions peuvent leur apporter), rendent difficile l'instauration de relations de confiance. Peut-on dialoguer fraternellement aujourd'hui avec celui ou celle qui, demain, sera susceptible de menacer ma vie de famille ou celle de mes proches ? D'où un malaise souvent

feutré et qui explose parfois en aparté ou au cours des réunions. Le ressenti de la méfiance des militants ou l'expression de leur agressivité ont fait craindre à certains professionnels d'occuper dans ce programme une position d'accusés. D'autre part, ils ont parfois soupçonné les militants d'être porteurs du message de leur « mouvement », de ne pas exprimer une expérience réellement personnelle, mais de refléter une idéologie ou des conceptions malveillantes à l'égard des institutions – au fond, « d'occuper la chaise » qu'on a préparée pour eux, selon le mot d'un universitaire.

En définitive, qui est le « véritable » narrateur du récit d'expérience ?

La réflexion de l'équipe pédagogique a permis de comprendre que se produisait alors une sorte de chassé-croisé, les acteurs-professionnels se présentant avant tout comme des personnes, alors que les acteurs-militants les voyaient d'abord comme les représentants de leur institution (« professionnels »); mais à l'inverse, que les « acteurs-militants » se voulaient avant tout comme des « militants », alors que les acteurs-professionnels auraient aimé les considérer d'abord comme individus.

Un double soupçon risquait alors de naître : soupçon des professionnels à l'égard des « militants » de ne pas être de « vrais pauvres », mais les émissaires d'un mouvement d'action; soupçon chez les militants que les professionnels se cachent derrière les personnes et tiennent, en leur présence, un langage qui ne correspondrait pas aux pratiques de leur milieu ou de leur institution.

Derrière les acteurs individuels se jouent, sans doute aussi, des rapports entre des acteurs collectifs :

– Rapports entre des milieux, sinon des classes sociales, dont les logiques d'action ou d'intervention sont

différentes et même contradictoires.

– Rapports entre des organisations : d'un côté le mouvement ATD Quart Monde en tant qu'institution (représentant symboliquement le réseau des organisations de la société civile solidaires des populations défavorisées); de l'autre, des institutions représentant la puissance publique et les services chargés d'appliquer les lois et règlements.

2. Épreuve... vécue aussi dans la remise en question de ses cadres de référence

La co-formation, qui est le creuset du croisement des savoirs, incite à « prendre conscience de ses propres cadres de référence (professionnel, institutionnel, économique, personnel, social, culturel...) et à les confronter »⁵. Cette démarche critique, qui met à parité représentants institutionnels et individus, est la condition du dialogue formatif. L'inscription collective des uns et des autres, les uns dans leur milieu et leur environnement, les autres dans l'institution qu'ils représentent et qui leur donne mandat, contribue aux difficultés de compréhension. Chacun entre dans le dialogue avec une double représentation de soi et de l'autre. La mise en confiance dans la relation nécessite que chacun accepte de réviser sa représentation de l'autre et adopte une position de vérité par rapport à soi-même.

3. Remise en question... seule susceptible d'ouvrir sur « la construction interactive d'une connaissance communicable »

La compréhension réciproque et l'explicitation des difficultés dans les relations posent, d'abord, des questions de langage, mais l'on sait que le langage est le vêtement de l'expérience, vêtement qui est d'ailleurs plutôt une deuxième peau. Aussi la communication est-elle

souvent une retraduction. C'est alors un monde nouveau de connaissances et d'expériences qui s'ouvre aux participants des deux côtés. Chacun s'efforçant d'aider l'autre à entrer dans sa propre problématique, cette élaboration est en fait une construction où se révèlent des savoirs qui ne sont pas seulement l'expression d'une expérience, mais un savoir d'expérience.

4. Connaissance communicable qui s'accomplit dans la transformation identifiée et vécue des conditions de la rencontre entre les deux parties

Il est difficile de séparer apprentissages et contextes d'apprentissage. Si l'on voulait extraire les contenus abordés pour en faire la matière d'un cours on passerait à côté. C'est pourquoi les apprentissages ne peuvent être ici dissociés des relations vécues dans le séminaire, c'est-à-dire dans le temps même où l'on prend collectivement conscience de ces conditions. On « s'apprend » mutuellement par la recherche en commun des codes qui permettent à chacun de déchiffrer la compréhension que l'autre a de la situation. Chemin faisant on découvre les conditions de vie et d'appréhension des choses de l'autre, les logiques d'action dans lesquelles il est pris, les stratégies de vie ou d'action qui sont les siennes, le contenu des mandats et les pratiques des professionnels etc. Pour reprendre un terme d'un universitaire qui a beaucoup travaillé sur l'autoformation (Henri Desroches), on devient des « s'apprenants » dans une dynamique de réciprocité éducative.

La démarche du « théâtre forum » d'Augusto Boal, mise en œuvre au sein du séminaire permet du reste de passer du récit raconté au récit s'inventant au fur et à mesure qu'il se raconte. On connaît cette démarche initialement appelée « théâtre de l'opprimé ». Une scène de (la) vie est jouée devant des spectateurs, scène pré-

sentant une situation de conflit ou d'injustice, ressentie par les spectateurs comme une situation d'oppression. Au fur et à mesure que se joue la scène, les spectateurs sont incités à prendre la place des acteurs pour proposer un comportement alternatif, susceptible de faire évoluer la situation dans le sens d'une résolution pacifique et juste du conflit.

Le recours au théâtre forum souligne en fait que la remise en jeu des attitudes de la part des uns et des autres est d'emblée présente dans le séminaire et qu'il n'y a de changement possible que si la parole est agie.

n Les apprentissages réciproques des savoirs faire de partenariat

À l'issue des échanges, le vécu même des participants offre le terreau des apprentissages. Cette appréciation nouvelle des conduites à tenir est considérée, par les participants, comme un des apports essentiels de l'échange et capitalisée comme fruit de la co-formation.

Il y a deux manières de lire un récit d'expérience, une manière de surface et une manière profonde. Un universitaire appelait cette deuxième manière « de derrière les rideaux ».

La manière de surface en reste au niveau de l'histoire, de ce qui s'est passé, des réactions des uns et des autres, des résultats. Mais le sens a un double-fond. Les comportements dans les relations expriment plus qu'eux-mêmes. Pour les personnes qui paraissent devant les représentants des institutions, c'est leur histoire personnelle et collective à la fois qui est en jeu et qui permet de comprendre les actions et réactions. Du côté des institutions, la personnalité s'efface dans une certaine mesure derrière le rôle, mais la manière dont le dialogue est mené témoigne des représentations que l'administration se fait de son rôle à l'égard des per-

sonnes, et les pratiques professionnelles renvoient aussi à des catégories de pensée, voire à une ritualisation des rôles sociaux, la victime, le justiciable, l'usager, le bénéficiaire, etc.

Il y a donc un double décryptage à faire :

– Qu'est ce qui, dans le récit, traduit les rapports de rôle sur la scène sociale et derrière les comportements, quelles sont les représentations croisées qui sont sous-jacentes ? Les logiques de situation, les schèmes de comportement, les rationalités respectives des interlocuteurs, les échanges d'informations...

– Quelle est la signification seconde des paroles et des comportements qui sont affichés par rapport, notamment, au milieu et à l'expérience collective et personnelle des interlocuteurs ? Au fond, tout comportement a un caractère métaphorique : le visible traduit et met en image l'invisible. Or, la compréhension de situations demande que l'on s'interroge sur l'invisible, que l'on « décrypte » le code des comportements et des paroles. Dans ce qui semble une anecdote, c'est un sens qui se dit.

1. Les fruits explicites de la co-formation :

– Une écoute et un effort de compréhension avant tout effort d'interprétation et donc, l'établissement d'une communication inter-personnelle.

– L'explicitation des mots et du langage utilisés par les deux parties, rendue possible par le contexte de la narration. La compréhension exclut tout jugement de valeur, que ce soit dans l'échange verbal ou dans les traces écrites.

– La mise en lumière, au travers du croisement de récits sur des situations analogues, des logiques de fonctionnement des institutions et de l'autre côté, des logiques dans les démarches des plus démunis.

– L'apprentissage par ces derniers de l'application des règlements et dispositifs à leur propre situation. En outre, un accord entre les deux parties sur l'interprétation à donner à ces règles.

– Du côté des représentants des institutions, l'apprentissage de la recherche de solutions, à la fois conformes à leur mandat et acceptables par les personnes concernées, ainsi qu'une plus claire conscience que les décisions doivent être mesurées à l'aune de la capacité de chacun à les assumer.

Le véritable partenariat est donc celui qui aboutit à un engagement réciproque, librement négocié et conclu sur la base d'une relation de confiance, de partage d'informations et d'efforts de compréhension mutuelle. C'est ainsi qu'un accord peut s'inscrire dans un projet dont l'évaluation régulière permet d'actualiser l'accord entre les partenaires, et d'en ajuster la mise en œuvre en fonction des résultats obtenus et des difficultés rencontrées.

2. En profondeur, les actions et les paroles ont une dimension symbolique pour les personnes qui les vivent, et renvoient à des expériences collectives qu'il s'agit de décoder et de prendre en compte dans les interventions :

– Chacun des interlocuteurs prend conscience de ses cadres de pensée, des schémas de comportement qui bloquent la communication ou la dévoile, et des références non explicitées qui altèrent la compréhension mutuelle.

– Par la recherche en commun de la signification profonde des récits dans leur double dimension énonciative et descriptive, les intervenants sociaux apprennent à connaître les forces et les résistances des personnes en difficulté. Ils mesurent les anticipations

nécessaires à la constitution d'une famille et l'investissement à long terme que représentent les enfants, les pratiques qui en résultent nourries par l'expérience collective d'un milieu de grande pauvreté.

– Les récits d'expérience apportent, notamment aux professionnels, une meilleure connaissance de la grande pauvreté et apprennent à « décoder » les comportements et les paroles de ceux qui y sont confrontés.

Chaque récit est donc à considérer, à la fois comme processus d'apprentissage dans la relation de co-formation des acteurs, et comme produit dont les fruits de connaissance seront à cueillir aux deux niveaux de sa lecture. Il y a, en fait, circularité entre processus et produit, car c'est en co-analysant et co-interprétant le récit que l'on identifie les conditions de la coopération. C'est aussi en explicitant les conduites à tenir, et le sens caché des récits, que l'on se forme à leur mise en œuvre. Le récit n'est pas seulement une pratique mais une « praxis », pratique réfléchie et critique qui suscite un déplacement de ses propres conceptions.

Le processus réflexif sur les conditions mêmes de l'action constitue l'essentiel de la formation. C'est, du reste, ce qui la caractérise comme recherche action-formation.

Comme tout modèle, le séminaire sur lequel nous nous sommes appuyés pour la présentation du récit d'expérience comme co-formation ne peut être reproduit à l'identique.

Nous le considérons, néanmoins, comme la mise en œuvre la plus convaincante que nous connaissons de l'agir communicationnel de Jürgen Habermas.

Au cœur de cette démarche d'intercompréhension et de réciprocité éducative, le récit d'expérience nous per-

met de remonter, par la chaîne temporelle des faits, aux sources du regard et partant du langage que chacun des protagonistes porte sur la situation. Remettre des mots communs sur une expérience douloureuse. Certes, l'exemple de la justice nous montre qu'à un même événement correspondent plusieurs récits possibles. Mais ici, il est moins question de cerner la « vérité » des faits que le comportement des acteurs dans la visée d'un « agir coopératif » que prône Habermas.

Aussi les applications du « récit d'expérience » sont-elles nombreuses, non seulement dans le domaine de l'action sociale, de la justice, de la santé etc., mais, plus généralement, dans la formation de la conscience citoyenne, au sein des comités de quartier, des groupes d'usagers, de la rencontre entre les acteurs de la société civile et les représentants de l'État.

C'est pourquoi le statut du récit d'expérience comme co-formation n'est pas seulement d'être une démarche pédagogique mais un acte de refondation du lien social, comme peuvent l'être, à un autre niveau, la constitution des récits de mémoire collective dans lesquels se reconnaît une société. Le dialogue, au sens originaire et restauré de ce terme usé, en est la condition et l'aboutissement.

PATRICK BRUN

Docteur en sciences de l'éducation

Évaluateur du séminaire Quart Monde partenaire, Paris

1. Nous entendons ici le mot *habitus*, à la suite de P. Bourdieu, comme « schèmes de comportement stabilisés ».

2. Cf. aussi le *Je me souviens* de Georges Perec.

3. GOODY (J.), *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Minuit, 1979, p. 250.

4. *Op. Cit.*, p. 250.

5. GROUPE DE RECHERCHE ACTION-FORMATION QUART MONDE

LES HISTOIRES (ORALES) DE VIE : UN ÉLOGE DES RÉSIDUS¹

DANS notre société de classes, très inégale, les résidus, « [...] du point de vue de la puissance constituée en “monde” [...] » (LEFEBVRE, 2001, p. 31), donnent des éléments précieux à la praxis. Empruntant la terminologie à Henri Lefebvre, je fais allusion aux irréductibles du système capitaliste, qui persistent à créer poïétiquement dans la praxis, « [...] un univers plus réel et plus vrai (plus universel) que les mondes des puissances spécialisées », (LEFEBVRE, *idem*).

Nous essayons donc de situer les résidus dans le tissu social. Celui-ci contient de multiples résistances quotidiennes aux différentes formes de domination. Et nous parlons d'une couche de la population à laquelle sont présentés des choix réduits, accompagnés de beaucoup d'oppression et, en fin de compte, un seul but : réprimer le désir et phagocyter toutes les formes qui veulent le changement, même les plus embryonnaires. Les irréductibles transitent aussi bien par des chemins qui leur sont assignés que par d'autres qu'ils occupent transgressivement.

En m'appuyant sur mes expériences en tant que chercheuse dans les communautés pauvres de Rio de Janeiro, aussi connues comme favelas, je me réfère aux résidus d'un système assez violent en vigueur au Brésil. Dans cet article, une source d'inspiration privilégiée est constituée par la recherche à Mangueira, une de ces communautés. Le nom de la recherche est *Papo de Roda. O Idoso conta sua história para o jovem para que este conte a sua*, Cercle de bavardage. La personne âgée raconte son histoire aux jeunes pour que ceux-ci racontent les leurs (2004-a)².

Hobsbawn (1997) remarque un usage inapproprié et vide du terme « communauté ». Bauman (2001, 2003), en parlant de communauté, nous renvoie au sentiment d'un objet perdu, sans, comme il le dit, que nous ayons des moyens de le trouver. Les auteurs contribuent à ce qu'on n'ignore pas les impostures, les implicites qui interfèrent avec le sens sociologique du terme dans ces temps néolibéraux. Par contre, Agah (2001) nous aide à comprendre la communauté en tant que praxis.

Comme il le dit, « la communauté [...] est une praxis, ou un processus, qui est toujours en train de se saisir, de saisir son concept, mais qui cherche, s'efforce, en même temps, de dépasser tout concept donné, ou fixé déjà de lui-même, de son réel et de sa réalité » (AGAH, 2001, p. 1). Si les auteurs donnent des pistes pour que la communauté reste encore pensable et réalisable, les irréductibles, à travers leurs histoires de vie, trament des possibles du partage d'un « en commun », non substantiel, qui échappe aussi aux réifications idéologiques. Celui-ci, une sorte de communauté, est toujours en train de se faire.

Le *Papo de Roda* est un espace-temps pour raconter des histoires de vie, instauré par une communauté qui se vit en tant que praxis. Une herméneutique se joue alors, qui atteste une compréhension, au sens français de « prendre ensemble » (DELORY-MOMBERGER, 2000). Le collectif du *Papo de Roda*, comme l'autre par rapport au narrateur, favorise la com-préhension des transversalités socio-historiques présentes dans l'histoire du groupe et du sujet qui, à son tour, leur donne toute une singularité selon son parcours dans la vie. Donc, les récits en présence, dans un collectif, dessinent une mémoire possible du sujet et du groupe, où il y a un « en commun » qui traverse les conditions pour la transmission.

Pour comprendre les récits, je recours aux analyses que Benjamin (2000) fait du processus narratif. Selon lui, à travers les récits, le conteur montre l'importance de l'expérience de vie. Le conteur revisite son cours de vie qui « [...] n'inclut pas seulement son expérience propre, mais pour une bonne part aussi celle d'autrui » (BENJAMIN, 2000, p. 150). Il faut dire que les sujets-conteurs ont eu toute latitude pour l'enregistrement de leurs souvenirs et la conscience de leur œuvre. Moi, en

tant que chercheuse, je m'inclus dans ce « prendre ensemble », qui explicite la principale caractéristique de mon approche sur le terrain. Je me réfère à mon implication dans le travail, qui a donné beaucoup d'importance au partage, à un « en commun » qui s'est construit dans le processus. L'implication est l'ensemble des rapports idéologiques, libidinaux, institutionnels, etc., conscients et inconscients du sujet dans une certaine situation (LOURAU, 1997). L'analyse de l'implication du chercheur qui travaille avec les histoires de vie inclut l'analyse du vécu d'une sorte de communauté, la communauté de destin (LOEW, 1959). Je fais référence à la souffrance irréversible que nous éprouvons lorsque nous partageons, à travers les récits, le destin des sujets.

Dans la recherche, j'utilise plus une pré-méthode qu'une méthode au sens que lui donne Barthes (2002, pp. 180-184). C'est un mode de voyage entre les blocs de savoirs, dans lequel la préparation des matériaux, en vue d'un traitement méthodique, est expansive, ouverte aux possibilités. Ces matériaux peuvent être les contributions de Walter Benjamin sur le processus narratif, la psychanalyse, la philosophie, l'ethnographie, les études culturelles, les contributions de l'historiographie, notamment les histoires (orales) de vie, l'analyse institutionnelle, le savoir du lieu... Leur caractère opérationnel a des rapports avec le terrain de recherche, dont le quotidien du lieu a une place fondamentale (OZÓRIO, 2004, 2004-a).

LES HISTOIRES DE VIE ET LA COMMUNAUTÉ

Comment fonctionnent les connexions entre les histoires de vie et la communauté? Je m'occupe moins des références que des intensités qu'elles provoquent.

La problématique communautaire considérée dans ce texte fournit des éléments à la problématique de la

diversité dans laquelle on trouve celle des résidus. Le rassemblement de résidus dans la praxis (LEFEBVRE, 2001) traverse cette problématique. Ceux-ci, comme des puissances à partager dans le monde avec leurs différences, provoquent des effets, des manifestations dans des espaces-temps, « [...] en mouvement vital commun qui tend, par le fait, de vivre ensemble, à élargir les domaines des activités (intérêts) qui sont partagées ou qui sont capables de l'être » (AGAH, 2001, p. 2). Dans ce sens, la communauté est un réel qui a sa vérité transitoire, qu'une réalité prétendument donnée, séparatrice, veut nier. Elle est quelque chose qui reste ouvert. C'est pour cela que la communauté est « [...] la lutte donc, d'un peuple comme manifestation de son vouloir commun. Son vouloir commun est : faire venir, justement, le commun d'une revendication, et la déclarer dans un espace ouvert, sans qualité particulière; commune. La manifester. Ou la laisser se manifester. Pas seulement se dire, ou se dire comme purement et simplement discours; mais la réaliser, cette revendication » (AGAH, 2001, p. 1).

Cette réflexion d'Agah contribue à délier la communauté des propositions identitaires, substantielles, et permet de penser le commun comme une praxis, comme une puissance existentielle à partager, qui met en commun ce qui n'était pas commun. Si nous sommes dans la compréhension d'un en commun qui se fait, qui vient, nous pouvons parler de l'existence elle-même comme partage, communément. S'il s'agit d'un partage de ce qui n'est pas commun, ou mieux, qui est en commun, l'auteur se réfère à un tissu dissensuel du commun, qui « [...] est fait des procédures d'inclusion de l'exclu et de mise en commun du non-commun » (RANCIÈRE, 2003, p. 87). La communauté a donc une chance commune de se dépasser elle-même,

en ne se laissant pas enfermer comme fusion, comme identification, comme une structure close, dépassement qui rend d'ailleurs sa fermeture à jamais impossible. Cette compréhension évite qu'on tombe dans la mystification idéologique de la bonne communauté.

Les histoires (orales) de vie favorisent la réalisation de la communauté parce qu'elles proposent un partage : celui des expériences de vie. L'expérience (*Erfahrung*) peut fonctionner comme une désignation libératrice, non substantielle, de la « communauté ». Elle « communise » le vécu, l'expose à l'autre en lui donnant les conditions pour qu'il soit narré, pour qu'il soit transmis. L'expérience suppose le partage de l'existence. C'est la « communisation », l'exposition du vécu qui prend une existence marquée par le devenir, par l'autre. Narrer c'est partager l'existence, c'est l'ouvrir à un « en commun » confronté à l'inconnu, à l'inattendu, à la non-conformité.

La narration des histoires de vie dans cette problématique communautaire essaye, dans le sens d'éprouver une force, d'avoir une compréhension éthique de l'homme ouvert à la contingence dans le monde, qui expérimente les pertes, les finitudes mais qui, en même temps, découvre et crée son infinité. Tel est le paradoxe du partage d'une existence à travers la narration. Une autre culture se met à jour, celle qui donne aussi bien de l'importance à l'éternité, à la durée et aux conséquences de l'action humaine, qu'à la création d'autres espaces-temps hétérobiographiques qui jouent un rôle pour la communauté qui vient, comme dirait Agamben (1990).

Communauté-processus équivaut à décentralisation et les histoires de vie, partagées, en présence, au lieu de vouloir restaurer des positions centristes dont la raison de l'illuminisme sait bien se servir, essayent de com-

prendre l'homme dans la communauté. Nous disons que la communauté est praxis. Est-ce qu'on peut parler de praxis dans le partage des histoires de vie? Narrer est plus que se souvenir. Il y a un re-faire la vie, il y a un re-faire plusieurs histoires de vie. Nous pouvons remarquer la tension de l'agir – se souvenir en présence. La narration comme la communication possible, est nommée communauté de communication, dont l'acte dialogique prend sa place dans la compréhension du



ma- « La narration comme communication possible... »
tériel biographique (LEVI, 1996).

LES HISTOIRES DE VIE ET LA TRANSDUCTION

Nous préférons parler d'une herméneutique qui « comprend » un sujet qui se fond dans l'histoire, qui fait et est fait par l'histoire (OZÓRIO, 2004-a). Le sujet, historique, est une mémoire singulière de la culture (FREUD, 1929).

Delory-Momberger (2000) affirme le paradoxe de

l'histoire de vie : le sujet-narrateur, comme quête errante de soi-même éprouve sa construction comme sujet et sa séparation d'avec lui-même, qui le pousse au-delà de son histoire. Par contre, son histoire (orale) de vie partagée, en présence, dans un collectif, le conduit à vivre ce paradoxe d'une façon singulière, car il partage un moment du récit (OZÓRIO, 2004-a) singulier : celui qui se construit avec les autres qui font partie du processus.

Je rejoins le concept de « moment » chez H. Lefebvre (1962). Sa théorie des moments ouvre une perspective du dépassement, du sujet, de l'histoire. Le moment inscrit l'homme dans un espace et dans un temps. Il a une forme qui crée un temps et un espace objectif (socialement réglé), mais aussi subjectif (du sujet et entre sujets) et communautaire.

Le contenu du moment vient de la vie quotidienne. Il marque le rapport de l'homme avec le réel, la réhabilitation du sensible et en même temps révèle les médiations qu'il suppose. Les circonstances de la conjoncture sont intégrés dans le moment. Le contingent et l'accidentel, l'urgence du moment et les aléatoires, les hasards circonstanciels font partie du moment en tant que durée. Le moment a alors une immanence par rapport à l'ici et maintenant de la quotidienneté.

Le sujet, dans ses moments, présente des marques d'une quotidienneté déjà vécue, réhabilitée dans son histoire. Nous pouvons parler d'un moment du sujet quand il narre son existence à l'autre. Dans la construction de soi-même et dans la séparation d'avec lui-même, il est poussé au-delà de son histoire. Dans un collectif, en présence, il pousse en commun, son histoire, l'histoire, en communisant (praxis) un mode de transmission où les tensions entre les moments du sujet et ceux du groupe se transversalisent. Le lieu, le groupe transmettent, renforcent, retiennent des souvenirs transductivement³ dans ce

moment d'être ensemble. Le sujet les retravaille en commun.

Nous nous référons à un processus transductif qui est mis en place. La transduction, relation d'éléments qui se propagent de proche en proche, suggère un champ en équilibre métastable, procède par association (analogie, métonymie, métaphore), s'oppose à la généralisation d'une démarche déductive ou inductive. Elle présente des opérations nouvelles de la pensée dialectique « sur/vers un objet virtuel pour le construire et le réaliser. Ce serait une logique de l'objet possible et/ou impossible » (LEFEBVRE, 1969, p. 23).

La narration dans un collectif amène le possible des moments du sujet et du groupe qui se transversalisent, transductivement. Le sujet, plus que parcourir certains moments de sa vie, leur donne une certaine existence, singulière, qui a des rapports avec le moment du groupe auquel il participe. Le groupe, par contre, est transversalisé par le moment du sujet qui lui apporte sa singularité. On n'aura pas de mal à voir des efforts soit du sujet, soit des autres participants, pour surmonter l'autoritarisme de la conscience, les illusions d'un identitarisme emprisonné par des représentations qui veulent capturer les puissances humaines (FREUD, 1915 et 1920; DELEUZE et GAUTTARI, 1980; LEFEBVRE, 2001). Nous pouvons parler d'une attention flottante, transductive qui fait jouer un « en commun ».

Le moment du récit de vie dans un groupe révèle le partage d'existences-puissances qui font vivre la communauté.

LE DISPOSITIF *PAPO DE RODA*

Celso, habitant de Mangueira, a donné un sens et un nom à notre recherche. La commande, selon la socialanalyse, suppose une volonté de puissance de celui qui la

fait sur l'autre. À travers sa commande, Mangueira affirmait une volonté de puissance à partager. Les demandes, comme d'autres moments de la recherche, explicitent davantage le processus dont la commande fait partie. Leurs analyses comme celles de la commande participent de la construction collective d'un dispositif (OZÓRIO, 2004-a).

Althabe (2002) considère les acteurs sur le terrain comme des sujets, point de vue qui intervient dans plusieurs théorisations et pratiques constitutives des sciences sociales qui veulent les renvoyer à la position d'objet. Le chercheur, sujet lui aussi, est un des acteurs qui interviennent dans la recherche.

Il faut prendre en compte la complexité historique d'un dispositif. Malgré l'inflation sémantique du terme, due à l'inflation des stratégies néolibérales, j'essaye de lui donner un sens par rapport au commun. Comme un outil de la pensée-action dialectique, en l'impliquant alors dans les contre-forces de la contradiction, un dispositif a une fonction politique : ouvrir dans la praxis des brèches aux résidus. Voilà son irréductibilité. Cela ne veut pas dire qu'on ne limite pas la portée même des conflits de la réalité sociale, transversalisée, bien sûr, par le contrôle étatique (LOURAU, 1978).

Le *Papo de Roda* comme dispositif a une singularité : il est une expérimentation de vie, en commun. Il est commandé par une communauté qui vit la communauté à un moment spécial, pendant lequel ses habitants affrontaient une conjoncture politico-sociale locale et de l'État du Rio de Janeiro⁴ complexe, violente. Il était une des manières de la communauté de faire face à la discrimination et à la criminalisation de la pauvreté qu'elle subissait. Il exprimait un vouloir commun : que leurs histoires soient racontées par eux-mêmes, dans le lieu où ils habitaient. Ils voulaient qu'elles soient connues dans

la ville et dans le monde. Celso explicite ce vouloir :

« *A gente vai contar as histórias das rezadeiras, das criadoras de porco, das verdureiras, da gente daqui. À Mangueira está precisando disso. Pessoal pensa que Mangueira é escola de samba ou marginalidade. Tem no meio disso aí toda a comunidade, que ninguém conhece.* »

« Nous allons raconter les histoires des *rezadeiras*⁵, des *criadoras de porco*⁶, des *verdureiras*⁷, des gens d'ici. Mangueira a besoin de cela. Les gens pensent que Mangueira est une école de samba ou le territoire des dealers. Il y a, au milieu de tout ça, la communauté, que personne ne connaît. » (OZÓRIO, 2004-a)

À la conjoncture violente qui transversalisait notre travail sur le terrain, la communauté répondait de façon imprévue, créative, ce qui nous encourageait à continuer. Mangueira voulait partager ses expériences de vie avec la ville de Rio, pleine de préjugés sur ses habitants. Les mots « favela » et « asphalte » sont des analyseurs (LOURAU, 1978) d'une ville coupée par les inégalités sociales. Le mot « asphalte » marque des zones des mondes des puissances spécialisées dans la ville, intéressées à la reproduction de ces inégalités. Le mot « favela », employé à des moments précis, n'est pas aimé par les habitants, parce que selon eux, il reproduit la ségrégation qu'ils subissent. Les habitants de Mangueira s'approprient le sens de communauté pour nommer le lieu où ils vivent. (OZÓRIO, 2004; 2004-a; VENTURA, 1994). Ils veulent faire comprendre que cette appropriation ne peut avoir lieu que dans la communauté, et comme communauté, ainsi que le dit Nancy (2001).

Le désir d'écrire un livre sur leurs vies est venu pendant le processus. D'ailleurs, une commande de partage devient plus puissante si on connaît le partage. Celui-ci, les habitants de Mangueira le connaissaient déjà. Dans le *Papo de Roda*, ils se proposaient de le revivre

mille fois. D'ailleurs ils connaissaient les risques et la force du vivre en commun. Mangueira est une communauté très ancienne à Rio, dont l'histoire a commencé en 1862. Ses premiers habitants ont été des esclaves venus d'Afrique, au moment où le Brésil affrontait l'invasion du Portugal.

« *Essa cumplicidade é que fortalece, nos seríamos dizimados com certeza sem isso aí. O poder público, não está nem aí pra gente, não fazem nada, nada, nada.* »

« Nous serions exterminés sans cette complicité qui nous fortifie. Le pouvoir public ne représente rien pour les gens d'ici, pour nous ils ne font rien, rien, rien. » (SILVINA in OZÓRIO, 2004-a)

Vouloir communiser le partage avec le monde fait comprendre que localement le monde bouge. La communauté est donc une lutte commune à tous les peuples



« La barre du Cygne blanc brésilien. »

(AGAH, 2001).

LE *PAPO DE RODA* ET L'EXISTENCE EN COMMUN

Les chemins du *Papo de Roda* ont été divers. Les personnes âgées ont été invitées à raconter leurs histoires aux jeunes. Mais une singularité de notre dispositif apparaissait dès le début : il se caractérisait comme un espace ouvert à la résistance des êtres qui persistent dans leur désir de vivre.

Le nomadisme du dispositif renforçait la participation dans le sens où nous la comprenions, en lui donnant un rythme autogestionnaire. L'intérêt pour l'autogestion se situe dans le champ du politique. Nous essayons de comprendre le processus dans la dynamique des contradictions sociales. L'autogestion, dans l'analyse institutionnelle, n'est pas un état dans lequel on pourrait s'installer. C'est un analyseur du processus qui permet de voir ce qui résiste à la mise en place de formes de travail plus collectives, plus transparentes (LOURAU, 1978).

Le *Papo de Roda* suivait une cartographie singulière dans la communauté. Les maisons des habitants ont été choisies comme l'espace privilégié de la rencontre. La maison a une tâche importante dans la construction de Mangueira. Ce n'est pas seulement des briques sur d'autres briques. La maison, c'est des références de vie, des harmonies avec la vie.

La maison traversée par les drames les plus variés est un lieu du commun, du familial et de l'affectivité qui leur est inhérente. À Mangueira, la maison peut être considérée comme une demeure de migrants, de ceux qui viennent de loin et qui cherchent à construire d'autres espaces-temps pour vivre. Comme élément pa-

cificateur face aux nouvelles références affrontées, quelquefois pleines d'angoisse, la maison fonctionne comme ce qui donne de la potentialité à la vie collective (OZÓRIO, 2004).

Quelquefois le *Papo de Roda* arrivait dans des endroits institutionnalisés, comme l'école et le syndicat des métallurgistes, proches de la communauté. Ce chemin était une autre manière de faire l'« en commun », en général, à des moments précis, quand la violence que les habitants subissaient nous empêchait de nous réunir.

La socialanalyse et ses rapports avec la recherche-action (HESS, 1978; OZÓRIO, 2004-a) et l'anthropologie et ses goûts pour l'observation participante (LAPASSADE, 1996) ont été des outils pour favoriser nos approches pré-méthodologiques sur le terrain. Tous les deux contribuaient à l'analyse de l'implication des sujets participants à la communauté de destin (LOEW, 1959).

Il y avait des échanges entre le narrateur et la communauté à la façon de la recherche-action. Les interventions dans les récits étaient plus nettes dans des moments où la tension du partage avait une clarté singulière. Les récits de vie provoquaient des réactions (souvenirs, questions, commentaires) de la part des participants en montrant l'action de la narration. Nous pouvons parler de communauté de communication (LEVY, 1996) dont l'acte dialogique n'autorisait pas d'intrusions, d'interventions abusives. Vitor, un 12 de douze ans qui suçait encore son doigt, demande au *co-mandante*, un homme de 88 ans, s'il ne sentait pas le manque de ses parents après avoir quitté la maison à 9 ans, à cause d'une dispute avec son père. Le conteur réaffirme ce moment de sa vie comme sa façon de la faire. « *Eu sou como o vento, eu não volto, eu vou sempre em frente* », « Je suis comme le vent, je ne reviens pas, j'avance toujours droit devant moi » (OZÓRIO, 2004-

a). Son souvenir réaffirmait son nom-événement (DELEUZE, 1980), « Commandant », un nom donné par la vie, qui co-porte de l'affect, des puissances, qui le met dans des positions irréductibles. Vitor l'a fait associer à des moments de son histoire qui a aidé les jeunes à comprendre que la vie est tragique, qu'elle contient à la fois de la vie et de la mort (LANI-BAYLE, 2002).

L'action de la narration provoquait aussi des moments pour les observateurs participants qui se laissaient gagner par les intensités (LAPASSADE, 1996). C'est le moment de la communauté de silence. Les participants partagent en silence, en présence, plusieurs complicités, dont quelques-unes, peut-être, seront vécues à travers la praxis qui surgit dans le processus. Dans ce silence, la communauté ne se réduit pas à un pur et simple rassemblement. Les différences en jeu, transductivement, manifestent le commun dans un espace commun et en plus, le réalisent (AGAH, 2001).

Nous pouvons parler d'une praxis du commun qui s'accomplit de différentes manières. Celles-là favorisent une herméneutique intéressée par les mutations à comprendre l'homme dans la communauté. La proposition, par les jeunes, de la pièce de théâtre qu'ils ont appelée *Identité*, est un bon exemple de cette praxis. Cette manifestation explicitait le désir des jeunes d'avoir un espace propre, d'assumer leurs singularités en commun et de raconter leurs vies.

Cela nous a fait penser à la singularité du partage entre les personnes âgées et les jeunes. Ils mettaient en commun ce qui n'était pas commun. Ce tissu dissensuel du commun avait plusieurs éléments hétéroclites, comme les différences apportées par les personnes âgées et par les jeunes. La procédure d'inclusion de ces « exclus », dans le *Papo de Roda*, mettait en commun du non-commun. La pièce de théâtre explicite cette procédure, en

montrant aussi la perspective hétérobiographique du récit des histoires de vie en présence et du partage intergénérationnel. L'« en commun », dans ce moment, se pratique d'une façon singulière. Il est la manifestation d'une distance entre eux, mais une distance qui ne cassait pas l'affect, qui voulait instaurer un autre moment pour vivre le commun. Si dans le *Papo de Roda*, les jeunes comprenaient avec les personnes âgées les risques et la force du vivre en commun, avec la pièce *Identité* ils voulaient prendre des risques. C'était déjà un moment d'élaboration de leurs existences en les transformant en expérience. *Identité* était un récit en commun de vies.

LÚCIA OZÓRIO

Psychologue, socio-analyste

Chercheuse associée au LAMCEEP (Laboratoire d'approche multiréférentielle et clinique de l'expérience et de la formation permanente) – université Paris 8, et à l'ANEPS-RJ (Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde, Articulation nationale de mouvements et pratiques de l'éducation populaire et santé) – Rio de Janeiro.

1. Je remercie François Léger, Alvaro Rocchetti et Monique Lelercq pour l'« en commun » interculturel de la correction du texte.

2. Cette recherche s'est faite en deux moments : dans le premier (avril 2003 à avril 2004), à partir de la convention entre l'*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, l'université de l'Etat de Rio de Janeiro (UERJ) et la *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro*, fondation d'appui à la recherche de l'Etat de Rio de Janeiro. Dans le deuxième moment, actuellement, la subvention de l'Etat s'est arrêtée. Nous cherchons d'autres subventions et malgré les difficultés, nous continuons le travail. Le livre des histoires de vie demandé par les habitants commence à se faire *en commun*.

3. La transduction est un concept emprunté à plusieurs auteurs : Si-

MONDON, *L'Individuation psychique et collective*, Aubier, 1989; MANDELBJOJT, *Lecture de l'expérience*, PUF, 1955; LEFEBVRE, *Critique de la vie quotidienne*, L'Arche, 1962. R. Lourau l'a introduite dans l'analyse institutionnelle dans les années quatre-vingt-dix. Il la reprend à la fois à Simondon et Lefebvre.

4. *O Globo*, 21 mai 2003; *O Globo*, 25 juillet 2003; *O Globo*, 29 août 2003 et *O Globo*, 18 septembre 2003.

5. Ce sont les femmes qui ont plusieurs pratiques religieuses pour soigner les habitants.

6. Ce sont des femmes qui élèvent des cochons et les vendent ensuite pour vivre.

7. Ce sont des femmes qui vendent les plantes (« légumes ») qu'elles cultivent comme une autre source de revenu.

† BIBLIOGRAPHIE

AGAH (H.), *Communauté*, 2001.

AGAMBEN (G.), *La Communauté qui vient. Théorie de la singularité quelconque*, Éditions du Seuil, 1990.

ALTHABE (G.), *Oppression et libération dans l'imaginaire – Les Communautés villageoises de la côte orientale de Madagascar*, La Découverte, 2002.

BARTHES (R.), *Comment Vivre ensemble. Simulations romanesques de quelques espaces quotidiens*, Le Seuil, 2002.

BAUMAN (Z.), *Modernidade Líquida*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 2001.

BENJAMIN (W.), *Œuvres III*, Gallimard, 2000.

DELEUZE (G.) et GUATTARI (F.), *Mille Plateaux*, Minuit, 1980.

DELORY-MOMBERGER (C.), *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Anthropos, 2000.

FREUD (S.), *Obras Completas*, Editora Nueva, 1973.

FREUD (S.), *Recordar, repetir y reelaborar*, 1914.

FREUD (S.), *Los instintos y sus destinos*, 1915.

FREUD (S.), *Más allá del principio de placer*, 1920.

FREUD (S.), *El malestar en la cultura*, 1929.

HESS (R.), *Centre et périphérie*, Toulouse, Privat, 1978.

HOBBSAWM (E.), *The Ages of extremes*, London, Abacus, 1997.

LANI-BAYLE (M.), « Histoire de vie et transmission intergénérationnelle » in *Dossiers pédagogiques* n° 12, 2002, p. 26-30.

LAPASSADE (G.), *Microsociologies*, Anthropos, 1996.

LEFEBVRE (H.), *Logique formelle et logique dialectique*, Anthropos, 1969.

LEFEBVRE (H.), *Métaphilosophie*, Syllepse, 2001.

LÉVI (G.), « Usos da biografia » in FERREIRA (M.-M.) et AAMADO (J.), *Usos e abusos da história oral*, Rio de Janeiro, FGV, 1996.

LOEW (J.), *Journal d'une mission ouvrière*, Ed. Du Cerf, 1959.

LOURAU (R.), *L'État inconscient*, Minuit, 1978.

LOURAU (R.), *Implication, transduction*, Anthropos, 1997.

NANCY (J.-L.), *La Communauté affrontée*, Galilée, 2001.

OZORIO (L.), *Les Politiques participatives de santé : une analyse institutionnelle du Parque Royal*, Lille, ANRT, 2004.

OZORIO (L.), *Papo de Roda : o idoso conta sua história para o jovem, para que este conte a sua*, Rapport de recherche, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, 2004-a.

VENTURA (Z.), *Cidade Partida*, São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

Journaux

Da Mangueira para o poder, Rio de Janeiro, 21 mai 2003, p. 15.

Cinco PMs são indiciados pela morte de quatro rapazes no

LE MÉMORIAL ET LES JE(UX) DE LA MÉMOIRE

LA MÉMOIRE est un reste. Un reste de ce qui n'est plus : elle en est même la condition. Mais, par-delà le partage étymologique, est-ce que dans le mémorial, genre universitaire très particulier puisqu'il fixe (idéalement) l'oscillation entre l'institutionnel et l'individuel, la mémoire constituerait la valeur première d'authentification du genre ? On sent bien qu'il faut s'arrêter un moment sur cet objet de langage-culture, pour ensuite tenter de le saisir sous l'éclairage de ses régulations génériques. Cependant, la mise en forme de notre histoire (ni vraiment autobiographique, ni vraiment curriculaire) est aussi une mise en mémoire, et je montrerai comment le mémorial procède de deux dynamiques en apparence contradictoires, mais en réalité complémentaires, dont l'une fait de la mémoire la pourvoyeuse de conformations identitaires, tandis que la seconde en fait un réceptacle.

LE MÉMORIAL : QUEL GENRE ?

Il faut tout d'abord situer l'objet mémorial dans son contexte de formation. Après tout, voilà un genre inconnu par exemple en France, et le terme lui-même

n'est plus en vigueur sinon dans le titre de Las Casas, *Le Mémorial de Sainte Hélène*. Dans ce contexte, l'acception du mot signifie « mémoires » (*Petit Robert*). Dans l'acception anglaise du terme, le mémorial est un monument commémoratif. Quant au mémorialiste, il semble bien ne plus exister aujourd'hui, puisqu'il renvoie à « l'auteur de mémoires historiques » (*Id.*).

Dans le milieu universitaire brésilien, cependant, le mémorial répond à un sens bien différent et à une réalité très prégnante : tout candidat à un poste de *Professor Doutor* (maître de conférences) ou à un avancement de carrière qui exige un concours (équivalent brésilien de l'habilitation à diriger des recherches ou grade de professeur des universités) est tenu de préparer un mémorial, qu'on peut définir comme une sorte de *curriculum vitae* narrativisé. Celui-ci, reproduit à autant d'exemplaires que de membres du jury, fait l'objet d'une soutenance. Enfin, le coefficient qui lui est accordé est toujours supérieur à celui des autres épreuves, écrites ou orales¹. Mais précisément, si le mémorial est conçu pour être soutenu dans les mêmes modalités que celles d'une

thèse, la nature des critères sur lesquels un jury peut se baser pour porter une évaluation est évidemment tout à fait différente. Car dans ce cas, ce n'est ni l'horizon théorique, ni la capacité d'analyse ou l'innovation qui sont en jeu. D'autre part, si le contenu seul des activités d'enseignement et de recherche constituait l'enjeu de la soutenance, un *curriculum vitae* circonstancié ferait l'affaire. Bref, il s'agit de s'interroger sur le mémorial en tant que type de texte et genre de discours.

En tant que type de texte, le mémorial est de l'ordre du narratif : fondé sur le chronologique, il est assertif (énoncés de faire et énoncés descriptifs essentiellement), mais sa vertu majeure est sans doute dans l'argumentation. Car il s'agit avant tout (et comme il n'existe pas de guides de rédaction de mémorial, contrairement aux nombreux précis de rédaction de thèse de doctorat, ce genre d'information s'acquiert de bouche à oreille, auprès des « anciens » qui ont déjà soutenu leur mémorial ou participé à des jurys de concours) de montrer les cohérences internes de notre parcours, ce que ne fait évidemment pas le *curriculum* qui se limite à la simple énumération d'activités classées sous des rubriques thématiques. Ainsi donc, au-delà du nombre d'activités (de publications, de congrès, de directions de recherche etc.), tout l'enjeu du mémorial réside, me semble-t-il, dans l'aptitude à faire affleurer le fil rouge de notre vie professionnelle, à trouver – rétroactivement, dans bien des cas – des logiques capables de donner sens et signification à nos activités alors construites et montées en réseau. Autrement dit, à persuader notre lectorat du bien-fondé de notre parcours, voire de son excellence, compte tenu bien sûr de l'ensemble des limitations de tous ordres (temporelle, spatiale, extérieure, contextuelle...).

En tant que genre de discours, le mémorial relève du

genre académique. Mais là est bien l'étonnant : ce texte est le seul, dans cette formation discursive et sociale, à instaurer une interface entre l'institutionnel et l'individuel, et c'est pourquoi j'ai désigné le mémorial comme une sorte de *curriculum vitae* narrativisé – une biographie réaménagée à des fins institutionnelles –, destiné à un lectorat de pairs, et dont l'alchimique formule s'édicte dans les relations entre l'invention des *JE* et les jeux de la mémoire, qu'il s'agit par surcroît de décliner avec les réalisations professionnelles. Voilà à mon sens les deux forces dynamiques qui parviennent à faire du fragmentaire, de l'épisodique (les réalisations professionnelles), quelque chose de continu.

METTRE PAR ÉCRIT, S'Y METTRE DE MÉMOIRE



« L'écriture du je. »

O n voit donc que ces caractéristiques sont loin de « naturaliser » le mémorial. Plus : tout indique que ses régulations génériques suivent celles du *JE*, qui se trouve de

fait à la fois scindé, multiplié, et projeté sur plusieurs axes temporels. C'est pourquoi j'évoquerai ici trois questions à mon avis essentielles dans le cas du mémorial : (a) la scission du *JE* instituée par le genre même ; (b) l'assomption du sujet, qui culmine dans la restitution du *JE* que marque la fin de la rédaction et (c) l'émergence d'un tiers *JE*. Car l'émergence de ces « moi » trouve ses modalités non seulement dans la situation de départ instaurée par le genre lui-même, mais aussi dans le cours et les détours de la rédaction. Quelle que soit la méthodologie rédactionnelle adoptée, ces configurations du *JE* demeurent, comme on tentera de le montrer maintenant.

On peut dégager deux stratégies possibles, sachant qu'elles sont susceptibles de se chevaucher ou encore d'alterner.

La première voie méthodologique renvoie à la description d'une vie intellectuelle, à la caractérisation de diverses qualités, à l'indication des choix théoriques qui progressivement contruisent l'horizon référentiel de l'enseignant ce qui, d'une certaine façon, assimile ces choix théoriques à un paysage mental dont les aspects seraient mis en relief, comme dans un tableau dont les contrastes constitueraient des indicateurs d'une capacité à ajustements constants.

La seconde voie méthodologique consisterait à exposer les choix et réalisations professionnels de manière problématisée, afin de re-constituer ces choix en les insérant, tout à la fois, dans un enchaînement chronologique et dans une logique d'hypothèses et de résultats. Il ne s'agit plus ici d'une exposition panoramique mise en forme de tableau, mais d'une mise en trajectoire des différents moments jugés comme significatifs ou marquants.

Les choix méthodologiques concernent l'acte

d'écrire : le *JE* actuel institué rédacteur de son mémorial met par écrit la vie professionnelle du *JE* qui l'a construite, et qui d'emblée est multiple, puisque projetée sur des plans et dans des positions spatio-temporelles à chaque fois distinctes. Voici donc le premier fait remarquable, qui consiste à transformer la double énonciation en un point de résolution où le *JE* narré finit par coïncider, temporellement et subjectivement, avec le *JE* narrateur. Ce moment correspond logiquement à la fin du mémorial.

Mettre par écrit, et s'y mettre « de mémoire » car si, au cours de notre biographie professionnelle, on a pris soin de conserver les déclarations attestant les faits et gestes, ceux-là, pour emblématiques qu'ils puissent être, ne dessinent qu'en pointillé notre parcours. Le travail de la mémoire porte alors davantage sur ce que ne disent pas les institutions, sur ce que ne pouvait pas dire le *JE* de l'époque, car le temps le traversait tandis que dans la rédaction, c'est le *JE* rédacteur qui traverse le temps, le remonte, le condense ou le dilate. Ce faisant, la mémoire restitue aussi bien les circonstances dans lesquelles se sont produits les événements professionnels que les interstices qui se placent entre ces événements, et dans ces délinéaments, le *JE* narré apparaît comme moiré de tous les prismes des accidents, impressions, sensations et souvenirs de sentiments.

Quoi qu'il en soit, l'anamnèse est gratifiante : elle restitue, construit, répare. Elle dirige l'énorme échafaudage de notre architecture professionnelle, mais telle que notre formation et notre personnalité, associées aux rencontres avec autrui (étudiants, collègues, intervenants) et à nos lectures, l'ont conçue, et cet échafaudage est également fait, constitutivement, des distorsions qu'aucune voix ne pourra signaler ou démentir. L'anamnèse est encore gratifiante parce qu'elle de-

mande un retour sur soi. Elle nous historicise, et nous entrons donc d'emblée dans l'histoire (et au sens propre du terme, dans la légende, c'est-à-dire dans ce qui doit être lu – et je serais tentée d'ajouter comme cela doit être lu), avec tous les écueils et les délices que constitue le fait que nous sommes à la fois l'historien, le critique et l'objet de l'un et l'autre. En écrivant son mémorial, on se défait de notre parcours puisqu'on le met par écrit mais en même temps, prenant forme sous nos yeux, ce parcours gagne en réalité – en réalité langagière, la seule en première et dernière instance. Mais justement, cette réalité progressivement gagnée à proportion que la rédaction avance n'est-elle pas aussi, et peut-être surtout, une réalité qui s'invente, au sens fort du terme, dans l'épreuve même de la mise par écrit ?

(SE) METTRE PAR ÉCRIT, Y CRÉER DE LA MÉMOIRE

J'ai évoqué la double énonciation, qui se résout dans sa coïncidence temporelle et subjective, et annonce ainsi la fin du mémorial. Elle concerne donc l'acte d'écrire. Mais l'acte d'écrire mène irréversiblement, dans le mémorial, à l'acte de s'écrire, qui le subsume. Et voici, à mon sens, le second fait remarquable : s'écrire prépare à l'assomption d'un *JE* en tant que sujet, qui prend forme, se voit et s'entend, bref, se découvre, au fur et à mesure que la rédaction avance. L'acte de s'écrire produit donc un tiers *JE*. Celui-ci n'est pas la somme des instances de la double énonciation, ni leur point de résolution. Il émerge de la traversée, du mouvement même de l'écriture de mémorial. Or précisément, qu'est-ce que l'écriture de mémorial ? Elle prépare si l'on veut à un événement, celui de la soutenance, événement institutionnel, public, et en quelque sorte extérieur. Mais elle est

d'abord, en soi et pour soi, événement, car elle engendre le tiers *JE* dont le rôle est d'informer, d'orienter peut-



« Émergences... »

ê t r e

aussi, les *JE* énonciateur et énoncé.

En effet, écrire son mémorial, c'est mettre en forme son histoire, en retour de quoi la forme elle-même pourvoit en rappels, en éclairages, en compréhension, en découvertes aussi : le tiers *JE* informe la mémoire, la dote, la nourrit. Ainsi, le travail de la mémoire, dans le mémorial, consiste certes à rétribuer, mais aussi à recevoir, elle s'initie à son rôle de receveuse et se découvre à elle-même, notamment à travers les définitions identitaires qui se font jour. Si le mémorial, en tant qu'objet institutionnel, doit apprendre à autrui autant qu'à moi-même « qu'est ce que je suis » – ce dont se charge tant bien que mal l'acte d'écrire – il apprend aussi, dans le cours de son élaboration, « qui je suis »² – ce dont se charge l'acte de s'écrire. En même temps que j'apprends qui je suis, et sans doute aussi combien de *JE* se dénombrent dans le *JE* d'usage, bref, en me lançant dans la mise à l'écrit de ma vie professionnelle, je pars en missions d'identification, qui me font re-connaître,

c'est-à-dire connaître dans l'instant et reconnaître *a posteriori* cela que je ne re-connaissais pas comme signifiant/significatif, et donc authentifiant.

La mémoire, qui trouve sa substance au fur et à mesure que le mémorial s'écrit, évoque ce que disait Mallarmé : devant le papier, le poète se fait. De la même manière on pourrait dire que, au gré du mémorial s'écrivant, la mémoire se fait³ : la feuille – ou l'écran, peu importe ici – capte la mémoire, elle se fait mémoire. Ainsi, par exemple, lorsque dans la rédaction de mon mémorial en 2004, en vue de passer le concours de « Livre-Docência »⁴, en faisant le bilan sur les différentes facettes de mon identité⁵, je m'interrogeais sur ce qui pouvait les lier. Je compris alors que c'était mon étrangeté (Française vivant au Brésil depuis quinze ans, *Professor Doutor* (équivalent de maître de conférences) à l'université de São Paulo depuis treize ans) puisque je la ressens comme la part la plus prégnante de mon (inter) subjectivité, et qu'elle filtre tous les champs dans lesquels, à travers les langues, j'évolue⁶.

Dans le fond, la teneur de la réponse est moins surprenante que le fait même de l'énoncer, c'est-à-dire de l'objectiver et par conséquent de s'en faire une représentation. Car rédiger son mémorial, c'est cela aussi : avoir la possibilité d'élaborer et de se donner des représentations de ce qui, auparavant, ne figurait qu'à l'état factuel, sans autre ordre que celui du survenu. Cependant, telle une courroie de transmission, cette première découverte en a entraîné une autre, autrement plus radicale, plus interpellante, qui concerne le sujet de ma thèse, préparée en vue du concours. En effet, quelle ne fut pas ma surprise quand je me suis avisée – ou mieux, quand le mouvement de l'écriture mémoriale m'a avisée – que j'avais fait une thèse sur la ponctuation en portugais ! Autrement dit, l'objet d'étude que je

conceptualisais depuis plusieurs années, et qui jusqu'alors ne m'avait nullement interrogée, s'imposait tout à coup par son caractère pour le moins surprenant. Car enfin, je relève de la chaire de français du département de lettres modernes. À ce titre, on pouvait légitimement s'attendre à ce que je m'investisse dans un domaine ayant rapport à l'enseignement/apprentissage du français.

Comment comprendre le chemin qui m'a conduit à travailler sur la langue portugaise ? Au-delà des raisons objectives (besoin d'élaborer une représentation unifiante et cohérente du système et du faire ponctuationnels en portugais), tout me disait qu'il s'était agi d'une stratégie, certes inconsciente, qui me permettrait de passer la ligne du miroir : non plus (ou non seulement) me voir à partir de mon univers de départ – la langue française et le langage qu'elle porte avec elle, avec son réseau de représentations, de valeurs et de saveurs – mais de me voir/comprendre à partir de ce côté-ci du miroir et, ainsi, expérimenter et sentir « de dedans » la langue portugaise, avec son propre réseau de représentations, de valeurs et de saveurs. En prime, la recherche d'une reconnaissance de l'université brésilienne à me considérer, « malgré » ma nationalité étrangère, comme l'un de ses acteurs à part entière.

Le récit de ces deux découvertes veut donc montrer ceci : l'immersion dans l'écriture du mémorial en fait non seulement un acte, mais un processus, il prépare toutes les conditions à la naissance d'une certaine mémoire, de celle dont il faut apprendre les mots, et apprendre à les comprendre, pour se comprendre. Dans ce sens, le mémorial est l'intelligibilité rendue possible. Pour soi, et pour autrui, puisqu'il doit aussi faire en sorte que le *JE* énonciateur-énoncé entre dans les catégories de représentation telles qu'elles sont construites

dans la dynamique universitaire brésilienne.

Comment boucler une mise en abîme ? Car c'est bien de cela qu'il s'agit : revenir, de façon méta-discursive, sur le parcours du mémorial, sur les je(ux) de la mémoire, c'est se trouver devant des seuils de miroir qui eux-mêmes, en comportent d'autres et y renvoient...

Récit de formation, proclamé tel au moment de la soutenance, le mémorial a ceci d'irréductible qu'il est, de bout en bout, un performatif, car c'est dans le cours même de son dire qu'il réalise (dans les deux acceptions du terme) ce qu'il énonce. Le mémorial est lui-même formateur, et c'est dans l'acte d'écrire/de s'écrire que le *JE* énonciateur/énoncé l'éprouve : la remémoration (mémoire pourvoyeuse) prend des chemins de traverse, qui ouvrent à l'invention de la mémoire (réceptacle). Le tout, une commémoration, un florilège.

VÉRONIQUE DAHLET
Université de São Paulo

1. Au Brésil, plusieurs systèmes universitaires coexistent : outre les universités privées, citons les universités fédérales, les universités d'État (dépendantes des États de la fédération), et enfin, les universités gérées par une ville, comme c'est le cas de l'Université de São Paulo, à laquelle je me référerai spécifiquement.

2. Je m'inspire ici d'une distinction que faisait P. Charaudeau à l'occasion d'une conférence (Lima, 2003) tandis qu'il interrogeait la notion d'identité : en répondant à la question « Qui suis-je ? » on renvoie au moi-sujet ; en répondant à la question « Qu'est-ce que je

suis ? » on renvoie au moi-objet. P. Charaudeau en conclut qu'on est toujours sujet et objet, et que, par conséquent, l'identité se trouve/est à trouver dans la relation.

3. Et d'une certaine manière aussi, l'auteur du mémorial.

4. Le concours de « Livre-Docência », à l'université de São Paulo, se compose de la soutenance du mémorial, de la soutenance d'une nouvelle thèse (ou de l'ensemble des publications à son actif), d'une épreuve théorique et d'une épreuve didactique, niveau 3^e cycle. Ce concours est l'équivalent brésilien de l'HDR française (habilitation à diriger des recherches).

5. Par référence à un sociologue brésilien, L. Waizbort, j'évoquais trois identités : l'identité du moi, l'identité professionnelle, l'identité intellectuelle. Cf. WAIZBORT (L.), « *Para uma sociologia do memorial acadêmico* » in *Literatura e sociedade* n° 3, 1998.

6 Écrire son mémorial est un moment singulier en ce qu'il incite précisément à faire retour sur soi, et se formuler des questions qui peut-être, n'auraient pas affleuré à ce moment-là, de cette manière-là.

τ BIBLIOGRAPHIE

ATLAN (H.) et MORIN (E.), « Sélection, réjection. Dialogue » in *La Mémoire et l'oubli, Communications* n° 49, Paris, Seuil, 1989.

LEJEUNE (P.), *Je est un autre. L'autobiographie, de la littérature aux médias*, Paris, Seuil, Poétique, 1980.

SERRES (M.), *Le Tiers-Instruit*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 1991.

WAIZBORT (L.), « *Para uma sociologia do memorial acadêmico* » in *Literatura e Sociedade* n° 3, São Paulo,

CAR L'AUTOBIOGRAPHIE DONNE FORME ET SENS À LA VIE¹

*Je remercie Jean-Claude Vignol
pour sa relecture et ses corrections de mon français.*

« Le témoignage biographique ouvre la clé d'un monde resté secret et tacite du point de vue de la recherche éducationnelle. »

PIERRE DOMINICÉ

CET ARTICLE traite d'un type de récit autobiographique – le mémorial² de formation –, utilisé dans le cadre de la formation des professeurs des écoles au Brésil. Comme il répond à une exigence institutionnelle, la situation d'écriture, *a priori* contraignante, diffère des pratiques des histoires de vies en formation telles qu'elles sont conçues dans les pays francophones. Je m'efforcerai de discuter la question de la force transformatrice des récits autobiographiques, écrits sous des contraintes institutionnelles.

Les questions que je me pose sont les suivantes : quelle est la capacité transformatrice du mémorial de formation, s'il en a une, dans les jeux des représentations de soi-même en situation de formation institutionnelle ? Permet-il à l'enseignant de maîtriser ce genre académique pour se situer autrement dans le contexte

éducatif ? Ou, au contraire, le mémorial n'est-il qu'un dispositif d'injonction pour que l'enseignant produise des configurations adéquates de soi-même et de la situation de formation ?

Mes commentaires résultent des réflexions conduites ces dernières années³ à partir de l'analyse de données empiriques recueillies sur le terrain. Mon positionnement face à ces questions est plutôt d'identifier des pistes spéculatives à explorer, que de proposer des réponses achevées.

LA PROBLÉMATIQUE

L'autobiographie est un genre curieux : c'est le récit que nous propose un narrateur ici et maintenant à propos d'un protagoniste qui porte son nom, l'histoire se terminant dans le présent lorsque le protagoniste se confond avec le narrateur⁴. Cette coïncidence, dans le présent, entre protagoniste et narrateur, n'est pas anodine pour le mémorial. Si les écritures du moi⁵ éveillent d'emblée la suspicion de fabulation, de fiction littéraire, le narrateur du mémorial s'engage avec l'authenticité de

l'histoire qu'il signe comme auteur.

Dans un contexte de formation d'enseignants, le mémorial de formation se définit comme un récit autobiographique où l'auteur décrit son parcours académique et professionnel d'une manière critique et réflexive⁶. Son élaboration obéit aux mêmes principes que les travaux universitaires sanctionnant un diplôme : l'accompagnement d'un professeur-formateur; l'appropriation par l'enseignant d'un genre discursif académique; l'épreuve de la soutenance devant un jury duquel dépendra la validation du mémorial.

Mon intérêt pour ce type de récit a été éveillé, en 1999, lors d'une participation à un jury de validation. La lecture de ces histoires de vie professionnelle m'avait révélé un monde resté secret. Celui de la personne de l'enseignant et du récit du praticien traditionnellement négligés dans les discours officiels, voire scientifiques, qui légitimaient la non-reconnaissance de son rôle et de sa parole aussi bien dans les réformes éducatives que dans les recherches éducationnelles. J'ai pressenti la possibilité d'un effet bénéfique du mémorial sur les transformations de l'image de l'enseignant à ses propres yeux. L'attitude des six candidates qui se sont présentées devant le jury venait confirmer mes intuitions. Elles me semblaient plutôt sereines, réconciliées avec elles-mêmes et avec leur métier.

Ma difficulté à porter un « jugement » d'évaluation m'a alors profondément interpellée. C'est au moment de la soutenance qu'un point obscur dans cette situation s'est éclairé. La survalorisation de l'aspect évaluatif du mémorial cachait, en fait, sa valeur sociale et anthropologique. À l'époque, je n'avais aucune connaissance de l'approche (auto)-biographique dans les pays francophones et lusophones⁷ qui exploitaient la visée auto-

poétiques des histoires de vie dans le domaine de la formation. Je m'en suis rapprochée, sans le savoir, en prenant le mémorial comme un tournant éducationnel. Tout d'abord pour l'enseignant. Écrire son histoire de vie professionnelle pourrait lui permettre de se construire d'autres représentations de soi-même et de s'opposer, par ce biais, aux images stéréotypées susceptibles de maintenir le cercle pervers de sa non-reconnaissance et de la perte de son prestige social dans les discours institués. Pour l'institution, le mémorial pourrait devenir un discours instituant, provocateur de transformations dans le domaine de la formation et, par conséquent, des politiques éducatives qui négligeaient le rôle de l'enseignant comme agent de transformation. Finalement, il ouvrirait à la recherche éducationnelle, donnant l'accès au monde de la formation par le biais de regards croisés : celui des enseignants et celui du chercheur.

Je pris alors la décision de réorienter mes recherches vers l'analyse de la situation d'élaboration du mémorial pour vérifier la validité de cette vision « utopique » qui se présentait à moi. La question naïve qui se posait était de savoir si je n'étais pas dupe d'un effet provoqué par la logique de la structure narrative qui suivait les péripéties du héros et le menait à un dénouement heureux. En fin de compte, le mémorial n'était-il pas un recueil de faits mémorables? Mais que faisait-on du « non-mémorable »? Les questions contre-argumentatives étaient encore plus prégnantes. Et si je me trompais? Et s'il était vrai que le mémorial représentait une possibilité d'autonomisation de l'enseignant parmi les situations coercitives qui déclenchaient (toujours) sa résistance dans des situations de formation?

D'OÙ VIENT CE DISPOSITIF DE FORMATION ?

Ce sont les grandes universités brésiliennes qui, dans les années quatre-vingts, ont institué ce type d'autobiographie labellisée « mémorial ». Celui-ci fut, premièrement, exigé des candidats au grade de professeur des universités. Puis au cours des vingt-cinq dernières années, cette demande s'est élargie à l'ensemble des universités fédérales et de certains instituts de recherche pour le recrutement et/ou l'évaluation des enseignants-chercheurs. Le mémorial est ainsi assez souvent perçu comme un complément ou un développement du *curriculum vitae*⁸.

C'est certainement le sceau prestigieux de l'université qui a soutenu la mise en place du mémorial de formation, en 1994, comme dispositif de formation dans un institut supérieur de formation des enseignants des écoles publiques à Natal, ville où j'exerce mes activités professionnelles. Il s'agissait, au Brésil, d'une expérience pionnière centrée sur la relation théorie-pratique où le mémorial prenait une place privilégiée. Par la suite, son utilisation s'est répandue dans tout le pays dans des cours de formation destinés à une mise à niveau des professeurs des écoles, exigée par la loi d'orientation de 1996⁹. Ces cours continuent d'être assurés par des universités fédérales, publiques et privées, pour les deux niveaux de formation prévus (niveaux supérieur et secondaire), en dehors de leurs cursus réguliers. La diversité des types de mémorial proposés et le nombre surprenant des récits produits, dans les différentes régions du Brésil, font du mémorial de formation un champ de recherche non négligeable.

LE CADRE DE MES RECHERCHES

Mes recherches se situent dans le cadre de la formation continue des enseignants des écoles publiques (Natal et villes voisines) exerçant leurs fonctions depuis un mini-

mum de deux ans et dont le niveau de scolarité équivaut à celui du baccalauréat. Un système d'alternance, à mi-temps, assure les activités de formation à l'institut et celles des enseignants dans les écoles où ils continuent à travailler. Pour les sujets sur lesquels portait ma recherche (douze femmes et un homme, dont l'âge variait de 32 à 45 ans), la grande difficulté était de concilier leur disponibilité de temps avec l'investissement intellectuel demandé. D'autant plus que pour eux, la rédaction du mémorial se présentait comme une tâche insurmontable.

La méthodologie de la recherche a été définie en fonction de la situation rencontrée sur le terrain. L'élaboration du mémorial bénéficiait d'un module (appelé « Médiation didactique ») qui se tenait une fois par semaine, pendant trois heures environ, réunissant un groupe de cinq enseignants et un professeur-formateur. Les discussions tournaient prioritairement autour de l'analyse des pratiques, de la lecture et de l'accompagnement du mémorial.

J'ai adopté donc une perspective longitudinale (accompagnement des treize enseignants dans trois groupes réflexifs, mai-décembre 1999). Elle a été doublée d'une approche ethnométhodologique pour saisir les interactions dans leur contexte naturel sans faire d'interventions et finalement, d'un travail en partenariat avec les professeurs-formateurs de l'institution qui ont permis l'enregistrement des séances dans leurs groupes. L'intérêt était de saisir le mémorial en tant que processus et en tant que produit de la formation. Cela a permis de constituer un premier corpus comprenant les transcriptions de vingt heures d'interaction, laborieusement choisies parmi les soixante heures d'enregistrement. Et un deuxième *corpus* constitué par les treize récits des participants et 20 % des mémoriaux disponibles

à la bibliothèque de l'institution en 1999 (soit un total de cent vingt-trois récits).

J'ai procédé tout d'abord à l'étude du mémorial dans le but de comprendre l'inscription de l'auteur comme protagoniste et narrateur de son récit. Dans les transcriptions, j'ai cherché à identifier des thèmes généraux¹⁰ évoqués dans l'interaction ayant rapport au mémorial et aux représentations identitaires. J'ai examiné comment ces thèmes évoluaient au long de l'année et comment ils étaient repris dans le mémorial de deux participantes. Depuis six ans je partage, avec mon groupe de recherche¹¹, l'analyse de ce deux types de corpus qui continuent d'être enrichis par des données complémentaires¹².

Du point de vue théorique, je m'inspire des auteurs des courants interactionnistes qui sont d'accord sur l'idée que l'homme se développe et interagit au moyen d'instruments sémiotiques parmi lesquels le langage¹³. Ceci implique de sa part la capacité d'interprétation et de négociation du sens dans les situations d'énonciation. J'y intègre la perspective « expérientialiste » proposée par G. Lakoff et M. Johnson¹⁴, attentive à l'expérience corporelle du sujet dans son activité cognitive¹⁵.

En ce qui concerne le récit, les études de J. Bruner¹⁶ me semblent brasser les contributions de divers champs des sciences humaines pour mettre en évidence le rôle de l'interprétation narrative comme un mode de pensée. Pour Bruner, l'enfant depuis son plus jeune âge comprend facilement les récits et les utilise très rapidement pour éviter des confrontations et obtenir ce qu'il désire. C'est son entourage qui va l'équiper d'une « boîte à outils » lui permettant d'utiliser ces récits



« La boîte à outils... »

comme moyen de communication et de réflexion. Entrer en culture serait alors être capable de comprendre ce qui est canonique et ce qui constitue une déviance dans les récits. C'est cette capacité qui permettra à l'individu d'insérer son histoire dans un ensemble d'histoires interconnectées, d'établir des liens entre elles même si elles sont contradictoires.

Le mode narratif devient alors, selon moi, un moyen d'enculturation. C'est-à-dire un processus par lequel l'individu comprend et vit avec les autres des cultures d'appartenance. La notion d'enculturation me semble pertinente pour rendre compte des activités interpersonnelles, intergénérationnelles, interculturelles par lesquelles et dans lesquelles les personnes se rapprochent ou s'écartent les une des autres, par l'intermédiaire des récits qui circulent dans les espaces culturels où elles se meuvent. Qu'il s'agisse de la famille, de l'école, de l'église, du milieu socioprofessionnel ou autres, il faut toujours comprendre les récits narratifs, les légendes, les représentations symboliques mettant en évidence les valeurs et les croyances propres aux sphères humaines de convivialité.

QUELS ENJEUX SONT À L'ŒUVRE DANS L'ÉLABORATION DU MÉMORIAL ?

L'état actuel de mes réflexions me permet d'avancer que l'élaboration du mémorial met en jeu trois logiques contribuant à la transformation des représentations de soi dans le cadre de la formation. Une logique institutionnelle liée au monde de l'enseignement supérieur qui expose l'enseignant à la culture dominante et lui impose, au moyen des discours, les rites et les mythes institutionnels d'inclusion, d'exclusion et de dissidence. Le mémorial devient cet instrument que l'institution tend

à l'enseignant comme une passerelle entre eux.

La seconde logique est celle du sujet, historiquement et corporellement situé dans la situation de formation. Par ses efforts cognitifs, affectifs et sensoriels, il cherche à concilier les contraintes institutionnelles et le désir d'utiliser ses marges de liberté pour se poser comme sujet-auteur de son histoire. Le mémorial devient l'espace médiateur pour négocier, selon ses possibilités et disponibilités d'implication, sa place dans cet espace culturel.

La troisième logique est celle de la narration. L'intérêt d'un récit autobiographique n'est pas de reconstituer une soi-disant « vérité », mais de dire ce que l'on a pensé de ce que l'on a fait, dans quel cadre, de quelle manière, et en ressentant quelles raisons¹⁷. Or, pour la plupart des enseignants qui éprouvent des difficultés à écrire, il devient douloureux de traduire leur vie dans un texte académique. Pour cette même raison le processus de surmonter le défi est encore plus joyeux. L'étude des métaphores conceptuelles¹⁸ a permis de montrer comment évoluent les représentations de l'écriture du mémorial au long de l'année. Tout au début, écrire est symboliquement perçu comme un combat contre un monstre mythique [le mémorial vu comme une « bête à sept têtes » (*sic*)] qui les menace de mort. À mi-chemin, cette image évolue vers celle de l'*accouchement* et prend, finalement, le sens d'un voyage lorsqu'ils rendent la version finale de leurs récits de vie.

Si les trois logiques surgissent isolées dans le processus de formation, elles ne le sont qu'apparemment. Car, chez l'enseignant, depuis son entrée à l'institution, ces trois logiques se trouvent reliées dans ses conversations, l'expression de ses inquiétudes, ses participations aux cours. C'est donc par l'action du langage et par le don stupéfiant des humains pour le récit (J. BRUNER) qu'il

négocie son inscription, dans le milieu culturel de la formation, devenant, tant bien que mal, le sujet et le narrateur de sa vie professionnelle. Si l'institution lui impose un modèle discursif, l'enseignant, usant de sa capacité à refléter et à envisager des alternatives, échappe, adapte, réévalue et reformule ce que la culture lui offre¹⁹. Si l'institution lui impose des rites, il les incorpore à sa façon. Chaque mémorial rend compte d'une manière particulière de cette quête de soi-même; de l'appropriation de la pensée des auteurs de référence; de la perception des changements et de la façon de se projeter dans l'avenir.

Le mémorial de formation, situé au carrefour de ces



« Les difficultés à écrire... »

différentes logiques, devient, par l'action du sujet, l'objet majeur de son enculturation dans un nouveau milieu institutionnel.

Que nous suggère la situation de formation ? Surtout que le mémorial est une condition nécessaire mais non suffisante pour la transformation des représentations de

soi sous des contraintes institutionnelles. Des entretiens réalisés en 2003, avec les participants de la recherche, ont permis d'élargir ma perception de départ. Le rôle du mémorial est de donner sens et forme à l'émergence des transformations de soi, réalisée grâce à la rétroactivité de trois situations de co-énonciation.

La première situation de co-énonciation est vécue dans le groupe. Le mémorial devient l'objet d'échange et de partage des sentiments de peur, de doutes, de quêtes et de conquêtes. Ce moment se caractérise par l'émiettement de la vie dans des micro-récits d'expériences où l'autre devient (in)volontairement un passeur de frontières : entre le passé, le présent et l'avenir ; entre les représentations de soi-même, de l'autre et des institutions. L'appartenance à l'institution se fait par le biais du groupe qui évolue dans la solidarité et devient, à l'intérieur de l'institution, un lieu sécurisant où se développe le désir d'apprendre avec l'autre et par les récits des autres.

La seconde situation de co-énonciation est vécue avec les enfants à l'école. Moment où l'enseignant met à l'épreuve sa capacité de confrontation avec l'image de soi-même en transformation. Cette situation est vécue sous le signe de la responsabilité vis-à-vis de l'autre et de l'engagement professionnel. Au long de l'année, les succès et les échecs racontés dans le groupe cessent d'être mis sur le compte des élèves ou de l'école pour devenir des résultats de leurs projets et de leurs actions²⁰.

Finalement, la troisième situation met le narrateur face à face avec lui-même, moment d'autoréflexion, d'écriture et de mise en intrigue de sa vie professionnelle. Cette situation est vécue sous le dilemme éthique de la parole authentique. Que mettre en évidence ? Comment nuancer ce que je veux ou dois énoncer ? Le

narrateur semble trouver la solution dans la dimension esthétique du discours littéraire qui se glisse pour protéger le héros, en même temps narrateur et auteur du récit. Mais que saurions-nous de l'amour et de la haine, des sentiments éthiques et, en général, de tout ce que nous appelons le soi, si cela n'avait pas été porté au langage et articulé par la littérature ?²¹

Mon hypothèse de travail est que les transformations des représentations de soi se réalisent dans les rapports dialectiques entre texte et contexte, qui relient le mémorial à la situation de formation. Les micro-récits produits dans le groupe semblent constituer l'espace privilégié où les enseignants se forment ensemble. Le système d'alternance et les pratiques d'auto-réflexion deviennent essentielles pour les transformations, mais c'est grâce à l'écriture de leur autobiographie professionnelle que ces trois situations s'entrelacent. Ainsi, le mémorial n'aurait pas la même force transformatrice sans les deux autres dispositifs qui le soutiennent (les interactions dans le groupe réflexif et le système d'alternance) et ces deux dispositifs n'auraient pas le même effet sans le mémorial.

POUR UNE PERSPECTIVE D'AVENIR

Les analyses suggèrent que le mémorial acquiert progressivement des valeurs symboliques, affectives et sociales. Tout d'abord une valeur sociale, car sa présentation devient la condition nécessaire à l'obtention du diplôme et au changement de statut professionnel. Ensuite une valeur académique dans la mesure où les enseignants reconnaissent que l'exercice de son élaboration leur a révélé une capacité à écrire qu'il méconnaissaient de surcroît génératrice de plaisir. Cette constatation n'est pas anodine, face à un obstacle initialement considéré infranchissable. C'est par des tâtonnements successifs qu'ils parviennent,

tant bien que mal, à concevoir, au moyen de l'écriture, une nouvelle manière de penser et de se voir. Finalement, le mémorial revêt une valeur affective : l'estime de soi. Celle-ci s'affermir par l'exercice de l'écriture et de la réécriture de la vie permettant des découvertes et des redécouvertes de soi-même. Elle culmine au moment où l'enseignant remet son histoire sous la forme d'un texte écrit, livré à l'interprétation de l'autre, mis à la portée des autres dans la bibliothèque de l'institution. C'est à ce moment qu'il se reconnaît dans une double appartenance : à la culture académique, où il s'est construit une représentation de soi-même comme auteur de ses mémoires ; et à la vie professionnelle, où il se réinsère avec un nouveau statut et une autre représentation de soi comme un éducateur en permanent devenir.

Je peux conclure à propos de l'institutionnalisation du mémorial que, s'il n'est pas déclencheur d'un nouveau tournant éducationnel il devient, pour le moins, un champ de recherche inépuisable. Comme document public, il ouvre l'espace à la discussion sur l'écriture de l'expérience et sur l'avis des praticiens, permettant une autre perception de l'enseignement. Situé à l'intersection de l'individuel et de l'institutionnel, le mémorial de formation oriente le débat sur ce qu'il y a d'humain et d'humanisant dans le métier d'enseignant.

Les risques d'enjolivement du passé, d'idéalisation du présent, d'utopie du devenir sont, bien entendu, des convenances tacites de la mise en valeur du mémorable. Et le non-mémorable ? Il ne surgit que pour faire comprendre le mémorable, c'est à dire l'effort pour donner un nouveau sens aux discours chargés de déprécier leur image. Il va sans dire qu'il est temps de valider la parole des praticiens de ce métier de l'humain.

Je m'efforce, avec les professeurs-formateurs, de mieux exploiter l'espace et le temps destinés à la ré-

flexion dans les groupes. Il est juste de rappeler « qu'il est rare que les institutions offrent un espace de travail réservé explicitement à une meilleure compréhension de soi-même, comme être singulier, en réunissant des personnes ayant en commun des préoccupations sensiblement identiques »²². L'analyse des situations d'interaction dans mes recherches montre bien qu'elles se présentent comme lieux d'expression qui légitiment, peut-être pour la première fois, les discussions entre pairs au moment de la formation.

Comment les aider à devenir des auteurs plus autonomes et plus performants de leur histoire professionnelle ? Il s'agit pour nous de mettre en valeur la visée autopoïétique du mémorial qui se cachait sous sa face évaluative. Il nous semble plus pertinent que les enseignants prennent conscience qu'une force « autoformatrice est née »²³ avec l'écriture du mémorial, que de juger le degré idéal (s'il y en a un) de réflexion et d'explicitation des éléments formateurs. Il serait également souhaitable pour l'institution de faire preuve d'ouverture et d'intégrer ces récits d'expériences comme un discours instituant, provocateur des transformations du discours institué. De sorte à réduire le paradoxe d'accorder aux enseignants le droit à l'expression et de ne pas reconnaître à celle-ci sa validité au sein de l'institution.

Pour conclure, je dois avouer ma gratitude aux professeurs des écoles pour les leçons de vie et aux professeurs-formateurs, ces passeurs de frontières, qui m'aident à chercher dans les entrailles des données empiriques les secrets des dispositifs œuvrant à la reconnaissance des enseignants comme des prophètes de leur temps. Pour Paulo Freire, « les prophètes sont ceux et celles qui baignent tellement dans les eaux de leur culture et de l'histoire de leur peuple, des opprimés de

leur peuple, qui connaissent leur ici et maintenant et, pour cela même, peuvent prévoir le lendemain, qu'ils réalisent plus qu'ils ne le devinent... »²⁴

MARIA DA CONCEIÇÃO PASSEGGI
*Professeur du Departamento de Educação da UFRN,
 Natal, Brésil, Chercheure – CNPq/CAPES*

1. Le lecteur a compris que je procède au démarquage du titre du livre de BRUNER (J.), *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Eshel, 1991.

2. Mémorial, XIII^e siècle, du lat. *mémorialis (liber)*, livre aide-mémoire. (Les usuels du *Petit Robert*, *Dictionnaire étymologique du français*). Le *Petit Robert* renvoie à : bas lat. *mémoriale*, écrit où est consigné ce dont on veut se souvenir. *Le Mémorial* de Pascal, *Mémoires; Mémorial de Sainte Hélène*, de Las Cases.

3. Projet de recherche « Représentations identitaires et autonomie professionnelle », CNPq (2003-2005) et Projet d'études post-doctorales « Récit autobiographique : genèse et parcours des savoirs enseignants », Capes (2005).

4. BRUNER (J.). *op. cit.*, p. 130.

5. GUSDORF (G.), *Les Écritures du moi, Ligne de vie 1*, Paris, Odile Jacob, 1991.

6. CARILHO (M.), *Diretrizes para a elaboração do memorial*, IFP/SEC/RN, 1997, p. 4.

7. Je me contente de citer Antonio Novoa et le *Grupo de Estudos Docência Memória e Gênero* (GEDOMGE/FEUSP) au Brésil, pour leurs travaux pionniers au Portugal et au Brésil.

8. Cf. dans ce numéro l'article de Véronique Dahlet.

9. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n° 9394/96, décembre 1996, art. 62.

10. Cf. FREIRE (P.), *Pédagogies des Opprimés*, Paris, La Découverte, 2001, chap. III.

11. Le Groupe de recherche « Processus discursifs, médiation et représentations sociales » réunit des enseignants universitaires, des for-

mateurs de terrains et des étudiants de l'école doctorale du département des sciences de l'éducation – UFRN/CNPq.

12. L'analyse de ces données a fait l'objet de quatre mémoires de licence en pédagogie, six *mestrados* (master 2/DEA) et de cinq thèses en cours d'élaboration. Un livre réunissant les résultats doit sortir avant la fin de l'année.

13. Cf. BRONCKART (J.-P.), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne/Paris, Delachaux et Niestlé, 1997.

14. LAKOFF (G.) et JONHSON (M.), *Metáforas da Vida Cotidiana*, São Paulo, Mercado de Letras, 2002.

15. PASSEGGI (M.), *Representações sociais da escrita : uma abordagem processual* in CARVALHO (M.-R.), *Representações Sociais*, Fundação Vingt Rosado, Mossoró, 2004.

16. BRUNER (J.), *op. cit.*, et BRUNER (J.), *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz/HER, 2002.

17. BRUNER (J.), *op. cit.*, p. 129.

18. PASSEGGI (M.), *op. cit.*

19. BRUNER (J.), *op. cit.*, p. 120.

20. PASSEGGI (M.), « *A interação entre pares na Educação Profissional* » in *Anais do II Telecongresso Internacional d'Educação de Jovens e Adultos*, 2002, <http://telecongresso.sesi.org.br/>.

21. RICCEUR (P.), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil, 1986, p. 132.

22. BAUDOUIN (J.-M.) et TÜRKAL (L.), « Formation au singulier » in *Éducation permanente. Les histoires de vie. Théories et pratiques* n° 142, 2000, p. 46.

23. PINEAU (G.), « *A autoformação no decurso da vida : entre a hetero e a ecoformação* » in NOVOA, FINGER (A. et M.), *O método (auto)biográfico e a formação*, ministério da Saúde, Lisboa, 1988, p. 67.

24. « *Os profetas são aqueles e aquelas que se molham de tal forma nas águas de sua cultura e da história do seu povo, dos dominados do seu povo, que conhecem o seu aqui e agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles mais do que advinham, realizam...* »

DE LA TRANSMISSION DE L'EXPÉRIENCE À LA FONCTION « INITIATIQUE » DU RÉCIT

PETIT PRÉAMBULE : AGITATEUR OU TERRORISTE

En poursuivant ma réflexion jusqu'à son terme, en y ajoutant un soupçon de caricature, certains déduiront que l'expérience ne se transmet pas et que le récit de pratique n'a nul autre objet que la fonction initiatique (que je vais définir ici). Je ne me fais guère d'illusions, de tels propos feront l'effet d'une bombe (rien qu'à écrire le titre, mes oreilles sifflent déjà), d'aucun les jugeront passibles de l'inquisition.

L'objet de ce texte n'est pourtant pas de déstabiliser les modèles de formation basés sur la transmission de « savoir-faire », mais de réfléchir sur une dimension mal connue (mal reconnue) du récit.

INTRODUCTION

Lorsque l'on se penche sur les problématiques de formation liées aux métiers de l'humain (éducation, travail social...), il semble que ce ne soit pas tant la transmission

des savoirs théoriques qui pose problème, que la transmission des savoirs d'expérience. Si l'on peut considérer que, traditionnellement, le savoir-faire s'acquiert « sur le tas », cela ne signifie pas pour autant que l'expérience soit une condition nécessaire et suffisante. S'il apparaît que, dans les métiers de l'éducation, le passage par une expérience concrète soit un élément déterminant, tout semble indiquer que la transmission de l'expérience ne puisse se satisfaire, ni d'un simple récit de pratique, ni d'une conceptualisation désincarnée. On a beau avoir été informé (soit par le récit d'expérience, soit par la théorie) des « difficultés » du métier, rien ne semble pouvoir éviter ce que l'on appelle parfois « le baptême du feu » : l'aspect « éprouvant » du passage à la pratique. Dès lors, on peut se demander si le passage est obligé pour :

- Se confronter à la difficulté afin de construire les compétences nécessaires pour la surmonter.

Ou pour :

- Répondre à une sorte de rituel de socialisation (appelé dans certain milieu « baptême du feu »).

Tout d'abord, on constate que, d'une part, le récit

d'expérience apparaît comme un savoir trop contingent et que, d'autre part, la conceptualisation apparaît comme trop éloignée des préoccupations concrètes de terrain. Si la formation alternée (entre la soi-disant pratique et la théorie) se présente souvent comme un compromis acceptable, il n'en demeure pas moins qu'il semble impossible de sortir de l'idée selon laquelle le savoir d'expérience serait d'abord, et avant tout, un savoir sur sa propre expérience. Dès lors, ce savoir apparaît bien souvent comme contextuel et difficilement transmissible. Si l'on pouvait transmettre l'expérience, que de temps gagnerions-nous en formation ! L'expérience semble ainsi très difficilement transmissible et exploitable.

Pourtant, force est de constater que l'on dépense une grande énergie à la raconter. Combien de professionnels se présentent-ils spontanément en racontant leur parcours ? Autrement dit, le récit d'expérience est une pratique si courante que l'on n'interroge plus beaucoup sa fonction. Plus exactement, cette fonction semble évidente. Il s'agit de partager une expérience dont on a admis par ailleurs qu'elle n'était pas transmissible. Cela semble donc profondément paradoxal. Si l'on admet que le récit d'expérience demeure néanmoins un acte sensé, il convient donc de se demander s'il ne sert pas d'autre objectif que celui d'une transmission de savoir. Sur la base de ce constat de paradoxe, j'ai tenté d'explorer une fonction initiatique du récit.

UNE DIMENSION INFORMATIVE À UNE DIMENSION FORMATRICE

Il va naturellement de soi que ce savoir possède une dimension informationnelle incontestable, car il peut être factuel. Mais, en dehors des faits, que nous apprend-il

de plus (qui vaille la peine d'être longuement écouté) ? En d'autres termes : comment le récit de l'expérience d'autrui (récit informatif) peut-il être formateur pour nous ?

Pour Martine Lani-Bayle, « tout parcours de vie est une leçon pour qui l'écoute »¹. Si l'idée que le parcours d'autrui présente un intérêt en soi, il n'en demeure pas moins que de grandes questions demeurent. En dehors des questions liées à la « fiabilité » du récit, on peut se demander quelle est la nature de ce savoir, comment le transmettre ? On a souvent l'habitude d'envisager l'analyse d'un récit de vie en terme de contenu, indépendamment de l'influence qu'il peut exercer sur celui qui le reçoit (l'auditeur dans le cas d'un récit oral, le lecteur dans le cas d'un récit écrit). Le « narrataire » est, en ce sens, celui qui doit « se taire » afin que la parole de l'autre émerge. Cet effacement est souhaitable, mais il ne signifie pas pour autant que la personne qui écoute reste insensible au récit.

Ainsi dans la démarche des histoires de vie, on insiste sur la fonction « émancipatrice du récit » pour l'acteur-auteur du récit. Gaston Pineau emploie l'expression « produire sa vie »². Ainsi, lorsqu'on parle de fonction émancipatrice du récit, on l'attribue essentiellement au narrateur. C'est bien celui qui raconte sa vie qui a la possibilité de prendre conscience des savoirs et des potentialités qu'il « renferme » (c'est-à-dire des potentialités dont il est porteur). On oublie ainsi le rôle du narrataire (celui qui impulse et écoute), sans lequel l'histoire ne serait pas ou, le cas échéant, serait différente (dans sa conception).

Dans la mesure où l'identité collective du narrateur apparaît comme un élément important du récit, on peut se demander si le narrataire ne se trouve pas dans la position de celui qui est initié (à cette identité collective).

L'initiation ne signifie pas nécessaire qu'il y ait une intentionnalité « intégratrice » dans le discours. L'initiation jouerait un rôle d'ouverture : on ouvre la porte de l'identité collective, on dit comment cela se passe en coulisse. Pour explorer un éventuel rôle initiatique du récit, il convient donc de ne pas se contenter d'un cadre théorique uniquement sémantique du récit. Il faut s'intéresser aux intentions et aux rôles de l'auditeur autant que du narrateur.

Pour tenter d'explorer la question, j'ai voulu, une fois n'est pas coutume, jouer le cobaye de ma propre recherche. Ainsi, je me suis livré à un exercice qui consistait à écouter le récit de vie d'un professionnel, en l'occurrence Ettore Gelpi, afin d'identifier quels savoirs il pouvait m'apporter sur le métier de formateur.

ÉCOUTER UNE HISTOIRE DE VIE : DE L'ÉTRANGER À L'ASSOCIÉ

Tout d'abord, avant de pouvoir identifier quels savoirs ce récit de vie pouvait m'apporter, il fallait postuler que le récit de vie possédait une forme de savoir. Or, je ne suis pas tombé dans les histoires de vie lorsque j'étais petit. À chacun sa marmite ! Si certains ont commencé leur parcours de clinicien en s'inspirant de la démarche des histoires de vie sans le savoir (cf. Martine Lani-Bayle), personnellement, j'ai commencé par résister.

n Impressions personnelles

À bac + 8, j'étais certain que la vie ne m'avait rien appris... L'école, oui, mais la vie ? De toute façon, je n'étais jamais sorti de l'école³, comment aurais-je pu apprendre quelque chose ailleurs ! Qui plus est, j'ignorais qu'il fut possible d'apprendre quelque chose *ex cathedra*. Obsédé par les querelles de chapelle, traditionnelles à

l'université, je n'avais qu'une seule religion, la lecture, un seul dieu, le savoir théorique, un seul baptême, mon doctorat en sciences de l'éducation. Certes, je concédais volontiers que ma science puisse être plurielle – ne parle-t-on pas des sciences de l'éducation ? –, mais cela n'avait nul autre but que d'affirmer la toute-puissance des connaissances théoriques, fussent-elles de disciplines (pour ne pas dire de confessions) différentes. Après tout si l'école était obligatoire, cela devait être pour compenser le « non-apprentissage » de la vie. Car, si l'on avait pu apprendre en dehors de l'école, pourquoi y aurait-on enfermé les enfants pendant près d'un quart de siècle (voire davantage, pour les récalcitrants) ? Les récits de vie m'apparaissaient ainsi comme une source étrangère de savoir.

J'étais donc un jeune chercheur rempli de fausses certitudes, lorsque... mon histoire a basculé. En sortant un instant la tête des bouquins, j'ai compris que la connaissance ne demeurerait pas uniquement dans les livres, dans les bibliothèques, mais que les gens savaient nombre de choses et que ce savoir-là n'existait nulle part ailleurs. Y avait-il des fuites à l'université ? Comment pouvait-on savoir des choses... sans les avoir apprises ? Lorsque l'on est bercé dans l'idée que tout s'apprend à l'école, il est bien difficile de penser différemment sans sortir du cocon.

Ainsi en écoutant les récits biographiques que Martine Lani-Bayle (et d'autres) avait collectés, j'avais le sentiment d'apprendre quelque chose sur la formation, plus encore, de découvrir un pan entier de la formation. Comme je n'étais pas totalement sot, j'imaginais parfaitement que l'on pouvait apprendre des choses sur le terrain, mais de là à penser qu'il s'agissait de savoirs et que ces dits savoirs pouvaient être transmis, il y avait tout même un pas. Car, s'il avait suffi d'écouter

quelqu'un se raconter pour apprendre, on ne voyait pas très bien pourquoi la formation faisait tant problème.

Dès lors, ma démarche a consisté à m'intéresser à la singularité des personnes pour comprendre comment elles avaient fait pour se construire et apprendre dans (ou de?) la vie. Mais si leur récit me semblait riche et fort intéressant, je restais incapable de formaliser ce que j'en avais retenu. J'étais pourtant bien persuadé que « j'avais appris plein de choses » mais ma conviction (remplie de vague) ne pouvait satisfaire le chercheur que je prétendais être.

J'ai pu ainsi conforter l'hypothèse selon laquelle s'il ne suffisait peut-être pas de raconter pour apprendre, il devenait de plus en plus clair qu'il ne suffisait pas non plus d'apprendre pour se former. Cependant, écoutant le récit de vie de Philippe Bagros, Georges Snyders, puis Ettore Gelpi, il me semblait que ce n'était pas tant un transfert de compétence qui était en jeu qu'un processus de socialisation : de partage d'identité collective. C'est en me demandant : « Mais pourquoi travailler sur Ettore Gelpi ? » qu'il m'a semblé que le savoir d'action susceptible d'émerger de cet enregistrement était au moins aussi important que de connaître le personnage lui-même. Cette impression d'empathie était corroborée par nombre d'éléments que j'avais pu lire ou entendre. Le récit biographique semblait produire un effet paradoxal : il mettait en lumière le parcours d'un homme, mais en même temps, ce qui apparaissait comme linéaire devenait une sorte d'itinéraire rempli de carrefours, de virages, de côtes, de descentes et que, si l'on gardait une carte à deux dimensions, avec un point de départ et un point de sortie, on ne pouvait rien comprendre. Il me semble que le récit de vie impose au chercheur un changement d'échelle. Or, avec cette nouvelle échelle, beaucoup d'éléments perdent leur signification. Pour la petite

fourmi située sur le rond-point, les panneaux « Paris 400 », « Bordeaux 300 », « Brest 300 », n'ont pas de sens.

nL'expérience de qui, ou « pourquoi Ettore Gelpi » ?

Parler de savoir d'action sans parler de l'acteur, cela n'a pas de sens. Or, si j'ai choisi Ettore Gelpi, ce n'est pas par hasard. En effet, d'une part je disposais d'un fond documentaire inédit et facile à exploiter, d'autre part j'étais entouré par des acteurs qui l'avaient côtoyé et qui étaient susceptibles de me fournir des indices précieux. Il ne s'agissait donc pas de mettre en valeur une personne particulière (je ne suis pas le portraitiste de la cour), mais de mettre en valeur la connaissance expérientielle d'une personne en particulier. Tout cela pour dire que si l'on ne peut réduire un travail biographique à une démarche calculée de promotion, il n'en demeure pas moins que, sur le plan social, le travail (thème de recherche cher à Ettore Gelpi) est valorisant. Et il valorise une personne, ce qui n'est pas neutre. Il y a donc lieu, non pas de se perdre dans des justifications scabreuses, mais de s'interroger sur la fonction sociale de l'étude de récit de vie, et de convenir, *a minima*, qu'elle n'est pas neutre socialement, à plus forte raison lorsqu'il s'agit de personnages publics et que l'étude n'est pas anonyme. Ainsi, c'est en réfléchissant sur le choix d'Ettore Gelpi que j'en suis venu à me questionner sur la fonction initiatique du récit de vie. En effet, à mesure que j'avais dans ce travail, je m'apercevais que si je ne doutais pas de l'intérêt du personnage, force était de constater que je ne le connaissais que très peu.

D'ailleurs, je n'étais capable de le définir que de façon très sommaire (et accessoirement « pirate », dans la mesure où j'avais glané mes informations sur le web). Le portrait que je pouvais en faire était donc d'une fadeur honteuse : « Initialement spécialiste de droit constitu-

tionnel, puis d'éducation d'adultes et des sciences de l'homme (lauréat à l'université de Milan, maîtrise au *Teachers College de Columbia University*, habilité à diriger des recherches à l'université de Caen), il a étudié aussi la philosophie. Il a travaillé de 1972 à 1993 à l'Unesco comme responsable de l'éducation permanente... »

Faire un travail biographique sur une personne que l'on ne connaît pas, cela n'était pas très sérieux. Par ailleurs, il devenait de plus en plus clair qu'il ne suffisait pas de glaner des informations sur la biographie d'une personnalité pour en faire un portrait didactique (montrer ce qu'il avait apporté à la réflexion scientifique) et cela suffisait encore moins pour partager l'identité collective du milieu auquel la personne appartenait ou avait appartenu. Entreprendre un travail biographique semblait alors davantage accroître mon ignorance que ma connaissance.

En comparant le travail que j'avais pu faire avec d'autres narrateurs et celui que je voulais entreprendre sur Ettore Gelpi, il me semblait que, si cela pouvait m'apprendre beaucoup de choses, il n'en demeurait pas moins que je me sentais étranger. Je n'avais pas participé à l'entretien, ou plus exactement, j'en avais été spectateur. L'entretien avait été enregistré dans le studio de télévision de l'université et j'étais resté en régie. En ce sens, je n'étais pas le chercheur-narrateur (l'intervieweur qui prend part à l'échange), mais je n'étais pas non plus le spectateur *lambda* (devant sa télévision). Cette position, que l'on peut qualifier de « publique » (au sens j'ai été dans le public) est rare dans la recherche biographique.

Certes, certaines de ces analyses m'avaient particulièrement intéressé. Il y a plus dix ans par exemple, Ettore Gelpi et Ivan Colovic se demandaient : « Pourquoi les problématiques culturelles et pédagogiques sont-elles portées, au niveau mondial, par les pays les plus puissants économiquement ?⁴ »

« À l'heure où les nouvelles technologies sont parfois présentées comme la solution "miracle" aux problèmes de développement économique des pays africains, on se demande si ces technologies ne sont pas un nouveau moyen de colonisation. « *Una gestione autonoma delle tecnologie dell'informazione e della comunicazionee rappresenta per l'Africa la nuova urgente sfida*⁵. »

Mais, en dehors de l'attrait que j'avais pour ses analyses perspicaces, je ne considérais pas Ettore Gelpi comme une sorte de mentor. Il n'en demeure pas moins que la découverte de son parcours biographique et de quelques écrits a été, pour moi, l'occasion de trouver le fil d'une identité collective de formateur, fil que j'ai utilisé ensuite pour tisser, en partie, ma propre identité de formateur. Au terme de cette expérience, j'ai moins le sentiment d'avoir acquis des connaissances précises que d'avoir découvert les coulisses d'une profession, d'avoir été initié au monde des formateurs d'adultes.

Cela ne signifie pas du tout que je sois déçu par ma découverte. Cependant, à partir d'un récit où je pensais pouvoir dégager un savoir d'action, il me semble que c'est tout autre chose que mon travail a mis au jour. Si je n'avais rien théorisé, j'entrais dans le cercle de ceux qui connaissaient Ettore Gelpi, et cela semblait déjà signifier quelque chose. Je ne savais pas trop ce que j'avais pu apprendre, mais j'étais intimement persuadé d'avoir intégré une dimension de l'identité collective du service : d'avoir été initié. C'est bien cette idée d'initiation que j'ai tenté de creuser à partir de ma propre expérience d'auditeur de récit de vie.

DU SPECTATEUR AU TÉMOIN : ÉCOUTE SENSIBLE ET QUÊTE D'IDENTITÉ COLLECTIVE

Spontanément, on ne raconte pas son histoire à n'im-

porte qui. On n'écoute pas non plus n'importe quelle histoire. Le récit de vie naît d'une relation, *a minima*, de confiance. Dès lors que le récit de vie apparaît, le narrateur et le destinataire (narrataire, lecteur, auditeur, spectateur) deviennent tous les deux « témoins ». Le narrateur « témoigne », le narrataire « est témoin » du récit. Dès lors, la qualité de celui qui « est » témoin va interagir à la fois sur le contenu du témoignage (pour qui témoigne-t-on?), mais aussi sur sa finalité (pour quoi?).

Pour comprendre comment le narrataire (ou le lecteur) peut passer d'un rôle de spectateur à celui de témoin, il faut postuler que la finalité du récit d'expérience ne serait pas de donner des leçons de prudence, mais d'intégrer le destinataire dans une identité collective. En effet, il semble difficile d'admettre que le « récit d'expérience » ne peut éviter les erreurs des novices et de constater, paradoxalement, qu'il occupe une place importante dans la formation professionnelle, voire même dans les activités professionnelles quotidiennes. Le *curriculum vitae* (au sens étymologique du terme) ne serait pas seulement une carte de visite, mais une carte d'identité professionnelle et sociale.

n Ne pas se raconter d'histoires

Si l'hypothèse d'une fonction initiatique du récit semble plausible, il faut alors se demander pourquoi, en matière de formation, il est souvent mal vu de raconter des histoires, *a fortiori* de raconter sa vie. Si le récit de vie constitue un vecteur important pour la transmission/construction d'une identité collective, pourquoi est-il aussi mal perçu?

Pour répondre à la question, il faut, d'une part, adhérer à la première hypothèse et, d'autre part en formuler une autre : il existerait un « mal-entendu » sur le

récit d'expérience en formation. Si l'on justifie le récit d'expérience par la transmission du savoir d'action, on passe à côté d'une la fonction initiatique.

On ne raconte pas son expérience de la même façon que l'on expose un théorème de mathématique. En ce sens, le récit de vie se jouerait ainsi des processus de connaissance et de reconnaissance mutuelle. Or, il se pourrait que ces processus de reconnaissance soient autant porteurs, en terme de construction identitaire socioprofessionnelle, que l'information (en tant que telle) contenue dans le récit de vie. Ainsi, le récit aurait une fonction de socialisation réciproque :

- Le narrateur reconnaît le narrataire comme « membre » (établi ou en devenir) de l'identité collective (communauté ou profession)

- Le narrataire reconnaît le narrateur comme « membre » fondamental de l'identité collective.

Il y aurait ainsi, dans l'acte même du récit de vie, un processus important de socialisation du narrataire et du narrateur. Pour que ce récit soit « formateur »; on peut faire l'hypothèse qu'il est important que chacun s'y retrouve

- Je te raconte ma vie parce que tu vas devenir un professionnel et que je te fais confiance,

- J'écoute ton récit parce que je reconnais ton expertise et que tu reconnais mon potentiel de professionnel

Dans cette configuration on comprendra que, contrairement aux rites traditionnels d'initiation (buzutage), la dimension initiatique du récit de vie apparaît de façon horizontale. C'est du « donnant-donnant ». Donner à découvrir un récit de vie cela serait, en sens, inviter à entrer dans la « famille », entrer dans la « maison ». Sur ce point, les terminologies employées pour signifier l'appartenance à l'identité collective sont loin

d'être anodines.

Dans l'hypothèse où le récit de vie et le récit d'expérience participeraient activement à la construction d'une identité collective, il faudrait alors se demander pourquoi on s'efforcerait de qualifier la fonction des récits d'expérience en terme de praxéologie (volonté de transmettre des savoirs d'action) alors qu'ils auraient aussi (sinon plus) une fonction d'initiation. Tout semble ainsi se passer comme si un travail sur les savoirs d'action était un prétexte à la mise en route d'un processus d'initiation. C'est à croire que ce mot « initiation », à défaut d'être totalement tabou, n'aurait pas non plus franchement bonne presse, alors même que l'on peut penser qu'il joue un rôle fondamental dans l'intégration professionnelle. Dès lors, on aboutit à une situation quasi-paradoxale, puisque le récit de vie apparaîtrait à la fois comme le support à la transmission d'une connaissance théorique mais aussi comme un frein duquel il conviendrait de se décentrer.

nFormation et sensibilisation

Ce n'est peut-être pas le seul. En effet, les situations anecdotiques peuvent aussi être des situations critiques : des situations dans lesquelles il faut faire des choix. On peut ainsi remarquer que ce qui est présenté comme anecdotique est en fait du problématique (non formalisé).

De ce fait, on peut comprendre qu'une expérience, *a priori* anodine et présentée comme anecdotique puisse prendre, par la suite, une signification particulière. L'originalité d'une pensée ne trouverait pas nécessairement sa source dans des expériences ou des rencontres extraordinaires, mais aussi par des événements, *a priori*, anodins, banals.

À 9 ans, Ettore Gelpi est malade et isolé et il com-

mence, dit-il, à explorer le monde. Il y a donc un paradoxe entre le fait qu'il soit physiquement isolé et son acte dit d'« explorer le monde ». Ce qui est intéressant dans cette anecdote, c'est que la conception de « l'ouverture de l'école » est très particulière. Une école dans laquelle on ne peut plus aller, une école dans laquelle on ne peut pas entrer librement, serait pour lui une « école-prison ». « Mon école avait toujours la porte ouverte. J'avais passé un contrat avec le gardien : j'avais le droit d'entrer et de sortir quand bon me semblait. Une école où il n'y a ni droit d'entrer ni droit de sortir : c'est une prison. Lorsque j'entrais dans l'enceinte scolaire, j'avais le goût et le plaisir d'écouter les professeurs. » (lignes 17 à 20).

La définition que Gelpi fait de « l'école-prison » est paradoxale dans la mesure où :

- Une école dont on n'aurait pas le droit de sortir serait une prison
- Une école où on n'aurait pas le droit d'accès serait aussi une prison.

Autrement dit, le substantif « prison » définit à la fois l'isolement et l'accès interdit. Or, il est assez rare de constater que ces deux dimensions (isolement et accès interdit) soient pensées dans cette dialectique. Entre l'ouverture, qui caractériserait davantage des pédagogies dites « actives » et une « école sanctuaire » qui caractériserait davantage une pédagogie « traditionnelle », il y aurait, chez Gelpi, une autre voie.

On peut penser l'importance de la scolarisation sur un modèle socio-économique et montrer qu'elle est un facteur important de développement. Cependant, on voit bien que le fait d'avoir fait l'expérience de cette « non scolarisation », de cette exclusion, permet de penser les enjeux de la scolarisation d'une autre manière. Si l'on veut appréhender les enjeux existentiels de l'éducation, il est bien difficile de faire parler les

chiffres. L'expérience apparaît indispensable dès lors qu'il lui est donné une fonction de sensibilisation. Cela signifie-t-il que la non-expérience génère de l'insensibilité ?

On observe que, concernant les formations qui ont pour vocation de modifier les comportements, la sensibilisation est un maître-mot. En matière de formation, le récit de vie peut devenir un excellent moyen de sensibilisation, à condition qu'il ne soit pas érigé en principe doctrinaire. Il y a tout juste dix ans, Ettore Gelpi et Ivan Colovic se demandaient : « Pourquoi les problématiques culturelles et pédagogiques sont-elles portées, au niveau mondial, par les pays les plus puissants économiquement ?⁶ »

nDe l'anecdotique à l'initiatique

La transmission des savoirs d'expérience semble fonctionner sur un modèle inverse de celui de l'enseignement des savoirs théoriques. En effet, le narrateur du récit s'appuie souvent sur un cas concret (que l'on peut qualifier d'anecdote, sans que le terme soit péjoratif pour autant) pour exprimer un principe sous-jacent, lequel apparaît en tant que « déduction » de l'expérience. Cependant, il convient de souligner que cette déduction logique prend souvent la forme d'un enseignement, mais pas d'une théorie. Prenons un exemple : « À 9 ans, j'ai eu les oreillons. Comme la maladie était contagieuse, j'ai dû être isolé. J'avais une encyclopédie pour les enfants et, à travers la fenêtre de cette encyclopédie, j'ai commencé à explorer le monde. Plus les pages s'égrenaient, plus les lignes de mots cachées derrière la ligne d'horizon m'invitaient au voyage. Au départ, l'encyclopédie me fit découvrir des choses mais peu à peu, je me suis aperçu que l'on pouvait aussi y rencontrer des personnes.⁷ » (lignes 10

à 15).

Cette anecdote ne signifie rien en elle-même, par contre elle prend une signification particulière au regard de l'originalité de la pensée d'Ettore Gelpi. En effet, on pourrait postuler que sa pensée se serait construite par la lecture de grands auteurs d'une part et la rencontre de personnalités importantes d'autre part. Or, c'est un événement tout à fait banal que Gelpi met en avant pour expliquer sa conception de l'ouverture de l'école. Il apparaît donc le paradoxe suivant : c'est un homme très cultivé (qui a manifestement beaucoup lu), pourtant il met en avant une expérience vécue pour expliquer l'origine de sa pensée.

Le savoir théorique part habituellement du général pour aller vers l'exemple. L'exemple a donc ainsi une fonction illustrative. Il se justifie dans la mesure où il donne une forme concrète à un savoir théorique abstrait. Concernant la transmission du savoir d'action, on observe que les cas concrets (ou vécus) ont une grande importance. Cependant, l'anecdotique ne peut, à lui seul, constituer une base de connaissance suffisante. Lorsque l'exemple devient exemplaire, il est bien difficile de ne pas réduire l'enseignement de l'expérience, à une morale de l'histoire.

Ni anecdotique, ni exemplaire, le récit d'expérience entretient l'ambiguïté de ce qu'il renferme. Cette ambiguïté se confirme d'ailleurs par la présence de formules telles que « je vais vous raconter une anecdote », ou « je vais prendre un exemple ». On observe que ce qui est désigné comme « anecdote » est bien souvent une expérience très personnelle. Le récit anecdotique est bien souvent un récit dans lequel le narrateur s'implique. Si l'intérêt du récit anecdotique apparaît comme limité en terme de « savoir » formel, on peut néanmoins postuler que, dans une perspective initiatique, ce récit présente

un intérêt.

Cependant, il y a fort à parier que l'adjectif « initiatique » ne fera pas l'unanimité. S'il semble politiquement correct de parler d'une fonction d'« intégration » du récit, qualifier cette fonction « d'initiatique » ou de « rituelle », cela en fera sans doute réagir plus d'un. Force est de constater que ce terme est connoté et semble réduire l'identité collective à une conception sectaire. (Au passage on remarquera qu'il est plus facile de parler d'initiation en ethnologie et en anthropologie qu'en sociologie.) Intégration ou initiation ? Poser en ces termes une des finalités du récit de vie, cela permet d'en éclairer les enjeux mais aussi les possibles dérives. C'est pourquoi, il est indispensable de s'interroger sur ce que l'écoute du récit produit et sur ce que l'on fait du récit de l'autre.

CONCLUSION

Cet article voulait permettre de comprendre pourquoi le récit de pratique et le récit de vie, malgré le fait qu'ils butent sur la transmission de l'expérience, continuent à présenter un intérêt majeur en formation. En effet, si l'on admet que le récit permet la construction identitaire du sujet apprenant (en particulier l'accès à une identité collective), alors on comprend mieux en quoi l'écoute peut être un moteur de formation. Néanmoins, il ne faut pas voir le récit comme un vecteur (à sens unique), car on passerait à côté des enjeux de reconnaissance sociale mutuelle (entre auteur et auditeur du récit). Par le récit, la construction identitaire serait ainsi interactive, c'est une co-construction. C'est probablement sa principale force, mais aussi son talon d'Achille.

Au terme de cette réflexion, on peut se demander s'il ne serait pas plus judicieux de parler de socialisation professionnelle plutôt que dimension initiatique du récit. Cependant, le terme « socialisation » désigne un processus long et diffus alors que le terme « initiatique » permet d'isoler une activité (l'écoute du récit). De plus, ce terme initiatique pointe le fait que les processus de reconnaissance et d'identification sociale sont loin d'être toujours limpides. Il redonne un côté nocturne au processus de construction identitaire. Nocturne (et non pas obscur), dans la mesure où ces processus ne sont pas mis en lumière et où ils se joueraient en dehors des zones traditionnellement éclairées par la formation. Alors faut-il, dès lors que l'on prend le parti d'explorer le côté nocturne de la formation, être nécessairement taxé d'obscurantisme ?

FRANÇOIS TEXIER

Ingénieur d'études, Nantes

1. LANI-BAYLE (M.), *Histoire mêlée de la personne et des idées*, série vidéo produite par le service de formation continue de l'université de Nantes.

2. PINEAU (G.), MICHÈLE (M.), *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Édilig, 1983.

3. Entré à l'école à l'âge de 3 ans, je suis toujours à l'université (ingénieur d'études) à 29 ans.

4. In « Ettore Gelpi, Ivan Colovic », Rencontre n° 59, Arte, diffusée le 21 avril 1993, durée 17 minutes.

5. « Une gestion autonome des technologies de l'information et de la communication représente, pour l'Afrique, un nouveau défi » in GELPI (E.), *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*, Milano, Guerini, 2002, p. 81.

REGARD PARTIAL SUR UNE SOUTENANCE DE DOCTORAT

« Dans cette orientation du travail, il [le chercheur] peut tout à fait s'autoriser à mobiliser d'autres théories qu'il juge plus en phase avec la question qu'il traite ou avec les phénomènes qu'il rencontre. [...] Ce parti de l'hybridation ne constitue pas pour autant une éloge au syncrétisme théorique. »

UHALDE (M.), 2001, p. 104¹.

Aller à une soutenance de doctorat a toujours été, pour ma part, une expérience passionnante et enrichissante. De fait, si on fait abstraction du rapport de force institutionnalisé entre le doctorant et l'équipe professorale arrêtée, il reste un moment fort en théories, paradigmes et autres approches conceptuelles qui ne peuvent que séduire l'assistance généralement composée des co-disciples du champ abordé.

En effet, malgré tous les indices situationnels bellicistes que pourrait saisir un public non-initié, les enjeux sont autres. Il s'agit pour l'apprenti-chercheur de valider

son entrée (par un rite de passage, nous dirait A. Van Gennep²) dans le champ universitaire; et pour ce faire, d'être éprouvé (L. Boltanski et E. Chiapello³) par ses futurs pairs.

Le candidat vient donc présenter ses travaux de recherche auprès d'un collègue essentiellement composé de professeurs représentant l'éminence grise du champ de recherche mais surtout, l'élite universitaire. Le fait de spécifier le caractère « honorable » du jury me semble important car si, pour tout un chacun, une distanciation symbolique naturelle se pose envers un homme politique ou un patron d'industrie, celle-ci s'impose d'autant plus envers un professeur.

Pourquoi préciser ce dernier élément? Car il est important de poser le contexte : chaque protagoniste a un rôle à tenir, il doit savoir quelle est sa place et surtout, savoir rester à celle-ci. Ainsi, si la polémique est un sport universitaire bien connu, il faut aussi que le candidat sache accepter la critique sans la recevoir comme une remise en cause identitaire.

Ces différents éléments étant soulignés, je vais pouvoir prendre une position quelque peu partielle : celle de m'exprimer à propos de la soutenance de M^{me} Marie-Anne Mallet qui a eu lieu le 22 novembre 2004 à l'université de Nantes et qui est... mon épouse.

Il s'agissait d'une thèse soutenue en sciences de l'éducation, visiblement orientée psychologie et dirigée par le professeur Martine Lani-Bayle (connue, entre autres, pour son fameux ouvrage *L'Enfant et son histoire*⁴). Le jury était composé de membres tout aussi réputés : mesdames les professeurs Gisèle Tessier⁵ et Catherine Sellenet⁶, monsieur le Professeur Philippe Perrenoud⁷ et monsieur Jacques Lévine⁸ (psychanalyste) – dont l'absence a été visiblement regrettée.



« Marie-Anne Mallet face à son jury. »

Il s'agissait donc d'un jury pluridisciplinaire composé de psychologues, sociologues et psychanalyste.

Composition qui, de prime abord, m'inquiéta car, connaissant quelque peu la sphère universitaire, j'appréhendais les rapports très « colorés » qui peuvent parfois exister entre courants théoriques, voire entre disciplines... Force me fut de reconnaître que les différentes interventions furent extrêmement pertinentes et complémentaires. Peut-être était-ce dû à la qualité du jury ? Ou à celle de la candidate qui n'a pas cherché à assener « ses vérités » et a su accepter la critique... De fait, aucun n'a ressenti le besoin de s'affirmer ni de mettre en avant la supériorité de son champ disciplinaire de référence. Si, *a priori*, arrivé à un tel niveau intellectuel, cela devrait être un pré-requis pour toute soutenance, tel n'est pas toujours le cas, reconnaissons-le... Ce jour-là, les rapports entre les membres du jury ainsi qu'avec la candidate s'avérèrent être... académiques ! Chacun connaissait sa place (R.-K. Merton⁹), son rôle (E. Goffman¹⁰) et celui des différents intervenants.

Très schématiquement, il y avait une distribution spatiale en trois ensembles : le collège professoral qui faisait face à l'assistance et, entre les deux : la candidate. Celle-ci était excentrée sur la gauche, légèrement à quarante cinq degrés. Ce qui faisait qu'elle ne tournait pas réellement le dos au public (ce qui était plutôt agréable pour nous) mais qu'elle était tout de même face à ses évaluateurs.

La soutenance a donc commencé par l'intervention de Marie-Anne qui a présenté ses travaux de recherche. Il s'agissait d'une étude clinique des représentations d'élèves de CM2 quant à leur niveau scolaire perçu et celui objectivé par leurs enseignants. Elle a mis en évidence qu'il existait une dissonance entre le statut perçu par l'enfant et celui qui lui était institutionnellement assigné. Sa démonstration a fait référence à différentes méthodologies de recherche empirique qu'elle a croi-

sées. Si elle a utilisé de manière conventionnelle (et attendue) des questionnaires et des entretiens (dont la régularité scientifique a été maintes fois démontrées), elle a également utilisé (entres autres) la technique dite du « bestiaire ». Celle-ci a consisté à demander à la population de référence de représenter les deux catégories d'élèves intuitivement et universellement ségréguées (les « bons » et les « mauvais » élèves) par l'animal de leur choix. Ces choix ont ensuite été analysés et mis en corrélation avec les résultats des entretiens, questionnaires et autres tests. Étant tout à fait étranger (peut-être même quelque peu hermétique...) à cette dernière approche, je dirai simplement que cette méthodologie (aussi inattendue qu'intéressante) a eu le mérite de corroborer les résultats globaux. De même, de nombreux référents théoriques et conceptuels ont été utilisés tout au long de la présentation et ont permis à l'auditoire de mieux appréhender certaines notions telles que : estime de soi, illusions perceptives, images (propre, sociale, virtuelle... etc.) et surtout, celle de stratégies d'autoprotection (essentielles pour la compréhension de son objet).

La conclusion de ces travaux (synthétisée ici arbitrairement) est que le fait de se présenter à autrui « en décalage » (images non consonantes) permet à certains enfants de relativiser l'étiquette qui leur est apposée et de pouvoir forcer leur destinée sociologique.

Suite à cette présentation, chaque professeur est intervenu et a critiqué ces travaux et leur pertinence théorique.

La professeur Lani-Bayle s'est tout d'abord exprimée à propos de la relation privilégiée qui s'était instaurée entre la candidate et elle-même tout au long de cette recherche, de l'amitié et du respect réciproque qui s'étaient construits, ainsi que du sérieux et de l'implica-

tion de l'étudiante qui avait su allier activité de recherche et enseignement. Elle a également souligné la construction rigoureuse du travail : de nombreuses références interdisciplinaires sur le plan théorique, une démarche méthodologique approfondie (utilisation et exploitation d'entretiens et de questionnaires mais aussi d'observations *in situ*, de sociogrammes, de cibles, de dessins et autres tests) et une articulation judicieuse de l'ensemble.

La professeur Tessier est ensuite intervenue et a émis une critique favorable où elle a insisté sur les qualités de clinicienne de la candidate, sur la gageure de croiser différentes méthodologies de recherche et surtout sur l'originalité du sujet de recherche, même si elle a interrogé avec humour la pertinence du bestiaire... De même, elle a mis en valeur le caractère pédagogique de cette thèse qui pouvait être abordée à partir de deux entrées : celle de la pertinence de la recherche et celle de la méthodologie adoptée.

Le professeur Perrenoud a, quant à lui, souligné les qualités formelles (pagination ordonnée de plus de huit cents pages) et scientifiques du travail rendu. Il a conclu en disant que ce travail permettait de faire avancer la compréhension des rapports entre les enfants et l'école (de dépasser l'aspect instrumental de celle-ci) et d'appréhender certains mécanismes de la fabrication de l'échec scolaire. Il a regretté le peu de développement sociologique et le fait que la candidate ne se soit pas plus intéressée au phénomène de transactions négociationnelles entre l'image donnée par les parents et l'image reçue par les enfants. Ceux-ci prenant partie intégrante à la construction de celle-là. Il a fini, non sans amusement, en spécifiant que la candidate semblait défendre « la cause des élèves »¹¹.

Le professeur Sellenet (présidente du jury) a terminé

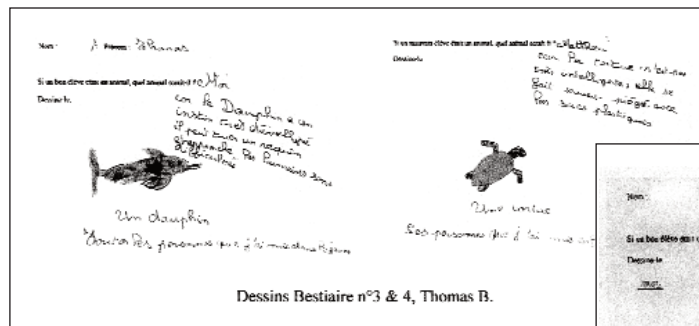
en mettant en exergue le fait que l'écrit rendu avait trois niveaux de lecture possibles, ce qui tendait à renforcer son intérêt heuristique et pratique. Au niveau de la recherche, ce travail amène à réfléchir les stratégies défensives utilisées par les enfants afin de se protéger du jugement de leur maître. Au niveau professoral, ce travail attire l'attention sur le fait qu'en notant ses élèves, l'enseignant participe à la construction du niveau de réussite ou d'échec de ce dernier et donc à son image de lui-même. Enfin au niveau parental, cette recherche vise à renforcer l'utilité d'un meilleur dialogue entre les parents et l'école. Pour conclure, elle a lu le rapport de monsieur J. Lévine qui soulignait notamment « l'honnêteté intellectuelle » de la démarche de recherche de la candidate.

Suite à la présentation et à l'évaluation desdits travaux, le jury a demandé à l'assistance de se retirer afin qu'il puisse délibérer. Trente minutes plus tard, la candidate apprenait qu'elle avait réussi son rite de passage, qu'elle avait obtenu le titre de docteur en sciences de

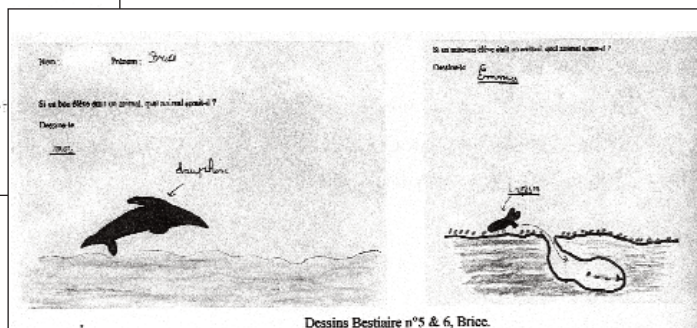
l'éducation avec les félicitations du jury... et donc, qu'elle était reconnue par ses pairs. Lesquels l'ont depuis également qualifiée aux fonctions de maître de conférence.

MATHIEU MALLET

1. UHALDE (M.), *L'Intervention sociologique en entreprise, Sociologie économique*, Desclée de Brouwer, 2001.
2. VAN GENNEP (A.), *Les Rites de passage*, 1909, rééd. Picard, 1981.
3. BOLTANSKI (L.) et CHIAPELLO (E.), *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Gallimard, 2000.
4. LANI-BAYLE (M.), *L'Enfant et son histoire*, éd. Erès, 1999.
5. TESSIER (G.), *Comprendre les adolescents*, PUR, 1997.
6. SELLENET (C.), *Avoir mal et faire mal*, Hommes et Perspectives, 2001.
7. PERRENOUD (P.), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 1994.
8. LEVINE (J.) et MOLL (J.), *Je est un autre*, ESF, 2001.
9. MERTON (R.-K.), *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, A. Colin, 1998.
10. GOFFMAN (E.), *Les Rites d'interaction*, Éditions de Minuit, 1994.



Extraits de la thèse de Marie-Anne Mallet.



SCIENCES, HISTOIRE, SUJET : L'HUMAIN ET SON LANGAGE EN QUESTIONS – DANS L'ANIMAL ET AILLEURS...



Au commencement était le Verbe...

Pour la quatrième année consécutive sur Nantes, et reprenant, revisitant et réinterrogeant les débats du colloque de Royaumont initiés voilà trente ans par Edgar Morin, des spécialistes internationaux parmi les plus en pointe se sont retrouvés : le thème d'entrée portait sur les origines du langage et l'histoire de la conscience humaine et il a rassemblé, en l'absence impromptue d'Edgar Morin, primatologues, paléoanthropologues, linguistes et autres généticiens.

Questionner les limites de l'humain correspond à une préoccupation d'actualité, comme en témoignent par exemple deux ouvrages, sortis tous deux en 2001 au Seuil : *L'humanité de l'humanité* d'Edgar Morin, et *Le principe d'humanité* de Jean-Claude Guillebaud.

Portons un regard à la fin de chacun de ces ouvrages sur les toutes dernières lignes, là où se joue souvent l'essentiel ultime du message, là où l'aventure débute.

> Chez Morin (page 275) : « Pourrons-nous un jour « habiter poétiquement la terre ? » L'humanité est en

rodage. Y a-t-il possibilité de refouler la barbarie et vraiment civiliser les humains ? Pourra-t-on poursuivre l'hominisation en humanisation ? Sera-t-il possible de sauver l'humanité en l'accomplissant ? Rien n'est assuré, y compris le pire. »

> Chez Guillebaud (page 380) : « Le principe d'humanité existe, parce que nous *voulons* qu'il en soit ainsi. C'est à cette volonté – obstinée et joyeusement dissidente – qu'il faut dorénavant se vouer. »

Si l'on y regarde de près, entre la poésie et la volonté, fusse-t-elle, celle-ci, joyeusement dissidente, la marge paraît ténue pour glisser l'espace d'une intervention qui serait humaine et... scientifique.

QUESTION DES ORIGINES, ORIGINE DES QUESTIONS...

Pourquoi donc cette rage à questionner l'humain ? Pourquoi cette frontière, aussi improbable soit-elle, entre humain et non humain, s'il en est en dehors mais aussi au sein-même de l'humain, nous questionne-t-

elle? Aux sources de cette interrogation, je citerai Romain Gary, qui constate : « Les nazis étaient humains¹, et ce qu'il y avait d'humain en eux, c'était leur inhumanité. » C'est surtout depuis que la question s'impose... Et force est de remarquer, comme l'a signalé Pascal Picq, que parmi les animaux ou reconnus comme tels, seul le chimpanzé est capable de faire la guerre à ses congénères sans « raisons », seul lui – avec l'homme – est capable de génocide. Serait-ce là la marque de l'humain, à savoir ce qui nous distinguerait de nos voisins les autres animaux, nous les hommes avec nos cousins les plus proches, les chimpanzés? Quel « progrès », si l'évolution est censée se marquer ainsi!

Certes, ce qui à un moment donné s'actualise dans nos comportements nous renseigne sur ce qui était potentiel. Mais ce qui ne s'actualise pas, comment savoir si c'est un « pas encore », ou un « pas possible »? Si c'est un pas encore qui s'ignore, que manque-t-il à son actualisation : frein trop fort, absence de motivation? La présence du potentiel est sans doute nécessaire à l'actualisation future, mais qu'est-ce qui est suffisant? Qu'est-ce qui va déclencher, ou non, ce qui est latent? Qu'est-ce qui réside en nous et que nous ignorons pour absence de manifestation? Qu'est-ce qui fait qu'à un moment ça va surgir, ou rester en sommeil? Qu'une fois révélé quelque part, ça va pouvoir s'étendre, contaminer de proche en proche l'ailleurs, ou rester localisé?

Ces questions sont celles de l'évolution, de plus en plus liée, quand on parle d'humain quelque part, à la communication et la transmission, même quand le changement observé porte sur le biologique; ce sont celles qui dans le fond, ont agité nos réflexions croisées pendant ces quelques jours de rencontre en bord de Loire. Le langage. On constate que l'homme parle, c'est donc qu'il en est capable. Ses organes à tout le moins en

sont capables. Mais est-ce cela qui a entraîné la fonction? Le « où » et « comment » ça a commencé, de « qui », « pourquoi » et surtout, pourquoi et comment ça s'est étendu aux quatre coins du Globe, même si l'on semble convenir aujourd'hui que tous venaient de la même source en Afrique... : est-ce un questionnement auquel il est possible de répondre? En tout cas, tous les hommes devaient avoir subi la mutation rendant la phonation possible « avant » le grand départ, car une fois éparpillés, comment imaginer que les premiers qui en auraient été atteints l'aient passée à tous les autres, dans leurs isolats respectifs? La toile n'avait pas encore tissé son réseau, à l'époque. Et ça n'est pas contagieux, les organes de la phonation, si celle-ci peut s'attraper par imitation chez ceux qui en sont pourvus à l'origine...

Pourquoi n'a-t-on pas retrouvé quelques apparences d'hommes restés incapables biologiquement de parler? Pourquoi certains animaux, qui pourraient réaliser certaines fonctions de communication, ne les réalisent-ils pas, par exemple pointer, comme le font les jeunes enfants très précocement? C'est le contraire de ce que je disais à peine plus haut : les chimpanzés par exemple en sont physiquement capables, on peut même les stimuler pour cela, pourtant ils ne le font pas... Il y a des limites à l'éducabilité, qui ne sont pas celles, toujours, que la biologie impose.

Voilà le genre de questions naïves que, profane au regard des disciplines exposées, je me suis posées. Il est à la fois fascinant, et épuisant, d'écouter en quelques heures des communications de haut niveau venant d'horizons très différents, même si les intervenants font un effort pour se rendre accessibles à de non-spécialistes. En peu de temps les voyages occasionnés sont intenses, et ils mettent en marche une foule d'associations nouvelles, convoquées par ces discours variés et dans des cadres souvent inhabituels. On découvre, on s'inté-

resse, plus ou moins selon ses appétits autant que ses appétences, les discours se suivent on reste on est là toujours... au bout du compte, qu'en reste-t-il, que fait-on de tout cela? En quoi nos représentations antérieures s'en trouvent-elles bousculées?

C'est là que le travail commence, en fait. Le tissage se fait ensuite, le motif met du temps à apparaître, il demande des efforts parmi les plus difficiles qui soient. Car ce qu'il convient de faire ressembler à l'activité séculaire du chasseur, avant que les « grandes surfaces » n'existent : recomposer ce qui vient de se produire, qui vient de passer, à partir de ce qu'il en reste, à partir des traces. En mot, recomposer l'histoire. Et pour le chasseur qui a les traces sans récit – et qui a faim –, on voit toute l'envergure du problème. Sans récit, c'est-à-dire sans ce que le langage permet de propre à l'homme...

Alors et puisque nous parlons de chasse, activité commune à l'homme et à l'animal (on vient de voir, ce 19 février 2005, comment les Britanniques sont courroucés qu'on leur interdise leur séculaire chasse à courre...), reprenons un peu autrement notre question du début : l'animal s'arrête-t-il dans l'humain, l'humain débute-t-il dans l'animal, entre eux, y a-t-il rupture ou continuité – si l'origine leur fut commune? Donc, d'où l'homme est-il apparu, est-il né?

Et pourquoi cette question?

Mais, comment savoir, donc, ce qui échappe à tout récit possible, que dire d'une origine qui restera à jamais insaisissable et enfouie dans la nuit des temps? Ah non, j'oublie, elle est passée de la nuit des temps au jour, actualisée par la luminosité de nos petits écrans. *L'Homo sapiens*² est devenu super-star, son image nous arrive encore plus réelle que celle des bébés pas encore nés écho-graphiés dans la caverne de leur période de formation. S'ils se voyaient tels qu'on les voit, que reconnaîtraient-

ils, hormis le masque dont on les affuble du fond de notre XXI^e siècle? A notre décharge, ils n'avaient pas inventé le miroir, sans doute pas non plus atteint le « stade du miroir » lacanien, alors, normal qu'ils ne puissent se reconnaître, de toute façon... Mais ce que nous choisissons de projeter sur eux, comment nous enrobons les si rares traces que nous en retrouvons, que voilà un beau sujet d'étude!

Car n'oublions pas que l'histoire relatée, c'est-à-dire reconstituée après coup à partir de traces plus ou moins fraîches et rares, passe par le filtre des représentations du présent qui la compose. Et plus elle tente de regarder loin, plus elle repose sur le présent. C'est donc celui-ci qui s'exprime d'abord, dans l'histoire, qui, de plus, ne peut faire comme si elle ne savait pas tout ce qui s'est produit depuis ce qui est l'objet de sa reconstitution : elle est donc datée du jour du récit, pas du jour dont le récit parle.

Alors, « ton cliché est-il meilleur que le mien? », a-t-on saisi à la volée... Mais, comment voir autrement (que) nos propres clichés? « C'est ce qu'on observe maintenant que l'on transpose dans le passé », a lucidement remarqué Pascal Picq. « Au-delà, on fait de la poésie. »

Et c'est déjà pas mal, la poésie.

Entre temps, autour de cette fantastique autant qu'improbable question des origines, de quelque ordre que ce soit, des spécialistes continuent infiniment de se croiser et de croiser leurs savoirs, en toute interdisciplinarité, ne cessant jour après jour de s'éloigner par le temps de ceux qu'ils étudient. Mais si peu, au regard de l'immensité qui nous sépare d'eux.

L'ÉCOUTE À LA MAIN...

En marine, l'écoute est un cordage servant à orienter la voile d'une embarcation. Pendant ces quelques jours j'ai d'abord tenté d'écouter toutes voiles dehors, à la main

le crayon ayant attrapé, pour tout horizon, quelques amers au lointain afin de tenter de me repérer dans l'océan de nos ignorances... J'ai ensuite repris, pas à pas, ces notes saisies au vol.

N.D.L.R. : *Pour une question de place, cette partie présentant quelques réflexions en lien avec chaque intervention ne figure pas ici. Vous pourrez la trouver intégralement sur le site www.frijp.com/lani-bayle.html en cliquant sur le titre de l'article dans la présentation de ce numéro.*

Intervenants évoqués (dans l'ordre de leur première intervention) : François Resche; Evelyne Andreevsky; Pascal Picq; Jean-Louis Dessalles; Yves-Marie Visetti; Jean Lassègue; Massimo Piattelli-Palmarini (visio-conférence); Roger Lécuyer; Jean-Pol Tassin; Véronique Servais; Saadi Lahlou; Georges Vigarello; Albert Demaret; Claude Fischler; Bernard Victorri; Lucienne Strivay.

QUELLES RENCONTRES AU CARREFOUR ?

Depuis Œdipe, nous nous méfions, dans notre culture occidentale, des rencontres que notre ignorance nous occasionne aux carrefours de la vie. Est-ce ce qui rend si rares et difficiles ces moments où nous nous essayons à construire le fruit de ces réflexions croisées, non seulement les exposer successivement et y réagir à mesure, mais les conjoindre, les tricoter comme dirait Boris Cyrulnik ? Que faire ensemble de tous ces propos ?

Je l'ai dit au début, la question des limites de l'humain, dans et/ou à partir de l'animal, se pose en clair surtout depuis Auschwitz. Nous l'avons abordée ici *via* l'apparition et la fonction du langage, langage qui fait cruellement défaut, justement, pour dire, témoigner de ce qui là-bas fut commis et qui dépasse tout ce qui peut être en nos esprits concevable. Inconcevable avec les mots de la pensée, oui, mais dans les actes accompli. Et

maintenant, on sait que c'est possible. Alors si je reprends une phrase entendue et/ou pensée pendant ces journées, comme étant fédératrice de nos réflexions partagées : « Comment le langage a-t-il aidé nos ancêtres à être nos ancêtres ? », c'est bien toute la question de la transmission³ qui est par là de concert posée, et c'est bien elle qui, portée par le langage et sa fonction temporalisante, à la fois fut rendue problématique après ces exactions, mais aussi signe une de nos spécificités, sinon notre (unique ?) spécificité en tant qu'humains.

En tentant d'articuler certains propos de ces journées, je relèverai globalement, à titre d'invitation à la méditation, quelques oppositions paradoxales que l'on a pu retrouver chez plusieurs des conférenciers. Celle qui m'est apparue la plus transversale, d'abord, à savoir : « On ne voit que ce qu'on connaît... on ne voit que ce qu'on est, sans empathie on ne voit rien » (PICQ, LÉCUYER, DORTIER *via* PICQ...) vs « c'est l'incohérence, l'étrange qui provoquent la cognition » (TASSIN, LÉCUYER...) : ainsi le savoir émergerait d'un subtil contraste entre proximité et distance, continuité et rupture. D'où la difficulté à se dégager du déjà connu pour engranger le connaissable encore inconnu en le recevant comme tel, sans le réduire à ce qui est su. On raisonne en fait avec un large métronome de retard, plaquant sur les possibles représentations nouvelles les anciennes : habiter le présent est une entreprise qui ne va pas de soi (tout comme la météo qui, en multipliant les mesures pour prévoir avec plus de certitudes, finit par empêcher de voir simplement le temps qu'il fait : ayant besoin d'au moins une demi-heure pour ses calculs, elle ne peut plus que post-dire sur le moment ce qui n'a déjà plus lieu, et ainsi de suite...). Alors il y a besoin parfois d'un choc pour se dégager de l'avant et aller de l'avant ; mais par la suite ce choc empiètera d'autant plus les

possibles représentations suivantes qu'il aura tendance, les écrasant de sa prégnance, à persister longtemps. Là le langage, la mise en mots prennent toute leur ampleur potentielle, le dire pouvant permettre d'inscrire la représentation à sa place et valeur temporelle en la faisant passer grâce à l'évocation par là permise.

C'est bien sur ce point que se sont positionnées les autres oppositions paradoxales qui ont été proposées au fil des interventions successives : entre traitement analogique et cognitif, concret et abstrait (vers le symbolique?); ici et maintenant propre au biologique, et évocation, qui permet de différer; *homo violens* et *homo narrans*⁴ (qui permettrait d'opérationnaliser le *stockans*?); pratique et utilitaire, et mythique; panser et penser; dedans, sans conscience, et dehors, exprimé... entre ces opposés, non contradictoires pour autant, se glisse l'espace d'une mise en récit puis en argumentation forçant la connaissance. Il y aurait alors rupture entre un monde naturel où la seule transmission de l'expérience, au-delà d'une communication immédiate, passerait par le gène donc l'inscription biologique; et un monde avec mémoire artificielle externe et donc transmissible, notamment *via* l'oralité puis l'écriture permettant d'évoquer ce qui n'est plus là ou qui ne l'a jamais en tant que tel été (récits mythiques et déploiement d'un imaginaire collectif), mémoire aujourd'hui bien inscrite dans des dispositifs techniques comme technologiques et contribuant à l'évolution sociale et culturelle.

Mais les limites de ce processus apparaissent nettement, notamment concernant la possibilité d'atteindre l'avant disparu et n'ayant laissé que peu, voir pas de traces : plus cet avant est lointain et plus ce qui s'en reconstruit dans l'après-coup devient hypothétique et empreint du présent qui regarde ce passé. On le voit déjà

pour les situations toutes récentes et pourtant, déjà très saturées des représentations (à peine) postérieures. Alors, plus on recule dans le temps, plus c'est le présent qui s'impose, à se demander si ça ne serait pas la façon la plus directe de l'atteindre, ce présent qui nous échappe dès qu'on s'y intéresse et le traque, que de remonter dans le temps... Je pourrais alors, tentant de ne pas me laisser trop piéger par les mots, parler de *prédiction du passé* et de *postdiction de l'avenir*, évoquant pour les deux des limites analogues.

Le langage nous apporte ça, la possibilité d'en user en tentant de s'en dégager, de ne pas identifier ce qu'il exprime avec ce qui a pu avoir eu lieu. Les mots ne sont pas la vie s'ils l'évoquent, ils sont à la fois bien en-deçà, racontant toujours autre chose, mais aussi bien au-delà. Ils sont certainement notre spécificité la plus nette et source de notre formatage aussi : nommer est un progrès considérable s'il en est, propre à l'homme sinon le propre de l'homme, mais on le sait, ce qui est propre n'est jamais pur et ne fait pas pour autant reculer l'inénarrable point aveugle qui nous constitue depuis les origines.

Et en l'occurrence, nous ne sommes jamais de trop à croiser nos différents regards pour approcher cette énigme constitutive qui sans relâche, nous brûle les ailes.

MARTINE LANI-BAYLE

(cf. texte plus complet sur le site www.frijp.com/lani-bayle.html)

1. Que j'ai de mal à recopier ce début de phrase...

2. *A Homo sapiens, Hétéro demens*, oserai-je pour tenter de provoquer un sourire humanoïde, s'il en est...

3. Cf. par ex. *L'inestimable objet de la transmission* (Leçon IV), de Pierre Legendre (Fayard 1985) et travaux de Martine Lani-Bayle (sur www.frijp.com/lani-bayle.html)

4. Cf. communication de Bernard Victorri.

«Mais cachez-vous...»



CACHEZ DONC CES SAVOIRS QUE JE NE SAURAI VOIR !



« J'ose espérer qu'il deviendra peut-être possible à l'avenir d'écarter le terrorisme méthodologique qui n'aboutit qu'à des formes d'exclusion. »

CLAUDINE BLANCHARD-LAVILLE, 1999.

BEAUCOUP auront pu remarquer que le rapport au savoir se confond, en tout cas pour les producteurs d'un « vrai savoir » plus ou moins décidable, avec le rapport au pouvoir. Il s'ensuit que de nombreux savoirs, considérés sur ces bases comme « non conformes », à tout le moins dérangeants pour quelque motif que ce soit, sont par ces officiels proscrits. Faute d'être admis, ils sont alors rejetés et avec eux – c'est là que le bât humainement blesse –, le penseur qui les a mis à jour. Renvoyés à leur nuit d'origine, malgré tout certains savoirs persistent à tenter de se montrer, comme le suggère une étymologie commune : les « savoirs » ont en effet une « saveur » qui, même enfermés, tend à leur échapper.

Quelqu'un croit-il encore que le rapport au savoir est

neutre et serait... juste objectif?

QU'EST-CE QUI DÉRANGE ?

« L'individu est condamné à chasser les dissonances significatives, pour construire un cocon protecteur aidant à maintenir la sécurité ontologique. »

A. GIDDENS, 1991.

Partons de quelques cas, parmi ceux qui osent s'exprimer.

Voilà bientôt quarante ans, en 1966, Georges Devereux avait invité à distinguer une objectivité fictive, c'est-à-dire déliée arbitrairement de toute subjectivité (c'est-à-dire, j'ajoute, désincarnée), d'une objectivité qu'il a appelée authentique car prenant en compte une part incompressible de subjectivité (qui serait la voie royale pour s'en approcher).

Dans le même esprit et plus récemment, Paul Fustier convient que l'analyse théorique désaffectée est diffé-

rente de ce qu'il appelle l'art du récit – qui, lui, transmet quelque chose au lecteur. Pour travailler un tel corpus, il doit reconnaître et admettre ce que cette lecture évoque et convoque en lui la prise en compte des affects étant utile voire nécessaire à l'interrogation scientifique. L'affect, c'est littéralement ce qui favorise le « transport vers »... – je vous affecte à... – et, donc, permet de rester humain, quoique scientifique.

L'exemple parmi d'autres est pris du récit car il fait, classiquement, l'objet d'un rejet – à tout le moins de suspicions – par la partie de la communauté scientifique qui s'autoproclame gardienne du temple et décide, en son nom, de ce qui est science ou de ce qui ne l'est pas.

Revenons à Georges Devereux, pour préciser cet aspect. « L'étude scientifique de l'homme, constate-t-il en énumérant treize points, est entravée par l'angoisse provoquée par le chevauchement du sujet d'étude et de l'observateur. » (p. 16)

Cette angoisse – le mot est fort – vient, selon lui, d'un « chevauchement » qui sera d'autant plus agissant qu'il est nié, donc non pris en compte, voire non vu. Edgar Morin parle à ce propos de « connaissance aveugle » : nous retrouverons cette métaphore visuelle chez plusieurs auteurs qui, pourtant, ne se sont pas concertés pour le penser de même.

Que se passe-t-il donc ? Pour reprendre l'exemple de qui travaille à partir des récits de vie des autres, notamment quand c'est à partir de textes morts, c'est-à-dire déjà écrits par des personnes n'étant plus là et avec une autre finalité dont, absents, ils ne sont plus répondants. Si le chercheur fait l'économie de réfléchir sa propre lecture de ces textes (ce qu'ils (r)éveillent en lui, ce qui intéresse en eux...), un chevauchement s'opère, car la distance n'est alors ni travaillée ni prise en compte et c'est en fin de compte sa propre personne qu'il lira, non

l'autre, à travers le texte figé agissant à son insu comme prétexte. Ce sera source d'angoisse, si l'on en croit Devereux, qui dit, plus loin, en « point 7 » de son énumération, que « [...] les résistances [occasionnées] prennent [alors] l'allure d'une méthodologie qui se voudrait sans le savoir rassurante – quand elle se fait désincarnante. Or la science se dessèche quand elle étudie la vie sans la vie et rejette ce qu'elle ne veut ou ne peut voir, quand elle produit une connaissance aveugle, jointe à l'aveuglement de l'arrogant qui croit savoir... et savoir mieux que tous.

Je reste toujours étonnée de constater cette charge d'angoisse véhiculée par les savoirs, surtout ceux qui se révèlent plus ou moins malgré soi. Et quand ce sont d'autres les révélateurs malgré eux de ce qu'une personne ne veut pas voir, ce sont eux qui en seront tenus pour responsables... Pour s'en protéger, chacun ne voit que ce qu'il sait, que ce qu'il accepte, que ce qui est pour lui audible sans perturbation ni remise en question. Tandis que, comme le constate Régis Malet, le regard de l'autre m'enseigne et me reflète de telle façon que je ne peux sortir indemne de ce rapport risqué » (p. 89) : pour éviter toute déstabilisation, l'on se ferme à ce que l'on ne saurait voir. Ainsi les réserves internes à la personne du chercheur sont-elles les plus insidieuses car les plus refusées (pour autant, celles qui sont issues de l'extérieur social, culturel et politique, ne sont pas non plus des moindres).

Edgar Morin le constate et le déplore de même, tout en en pointant les conséquences : « Que de souffrances et d'égarements ont été causés par les erreurs et illusions tout au long de l'histoire humaine et, de façon terrifiante, au XX^e siècle ! Aussi le problème cognitif est-il d'importance anthropologique, politique, sociale et historique. S'il peut y avoir un progrès de base au XXI^e siècle, ce serait que les hommes et femmes ne soient

plus les jouets inconscients non seulement de leurs idées mais de leurs propres mensonges à eux-mêmes. C'est un devoir capital de l'éducation que d'armer chacun dans le combat vital pour la lucidité » (pp. 33-34 – et c'est moi qui ait souligné).

Le mot « souffrance » a été prononcé. Tant que la science persistera à déconnecter cognition et affect, objectivité et subjectivité, distance neutralisante et implication en jetant le second terme avec l'eau du dédain..., elle passera à côté de l'essentiel de ce qui fait l'homme et caractérise le monde vivant, au service duquel la science se doit (devrait ?) d'œuvrer.

Et la subjectivité, chassée par la grande porte, reviendra au galop souffler par la fenêtre.

D'ailleurs remarquons-le, nous ne voyons jamais autant de passion ou d'affectivité s'extérioriser publiquement – parfois avec violence, même – que de la part de chercheurs qui, dans et à travers leurs travaux et au nom de la souveraine rationalité, condamnent même les plus timides chez les autres.

DE LA « PRISE DE DISTANCE » NÉCESSAIRE À LA « MISE À DISTANCE » ABUSIVE

« Ne jamais parler de soi, surtout à l'université, encore moins s'il s'agit d'autobiographie. C'est gênant pour autrui. »

PHILIPPE LEJEUNE

Ce témoignage de Philippe Lejeune, en exergue, montre bien l'absurdité dans laquelle certains chercheurs doivent se débattre. Or qu'est-ce qu'on appelle la fameuse « distance » scientifique ? Elle n'est par rien garantie et n'est proportionnelle à aucun éloignement,

qu'il soit simplement géographique ou de quelque ordre que ce soit. Il n'en est pas de mesure possible, car cette notion de distance est en elle-même paradoxale : le chercheur doit être à la fois sur son terrain et en dehors, à côté et de côté, de part et d'autre de la frontière entre lui et le reste du monde, en un cheminement quasi immobile mais indispensable pour éviter le chevauchement dont il a été question plus haut.

Et ces frontières, on les trouve, selon Philippe Lejeune, entre les cultures, les disciplines, la littérature et le reste, les brouillons et le texte final, mais aussi en soi-même, entre les différentes périodes de sa vie. « Je referme une à une ces frontières, exprime-t-il à la fin de son dernier livre, je referme les portes imprudemment entrebaillées : soi-même, brouillons, littérature, discipline, culture, je souhaite plein succès à nos travaux et refranchis la frontière de la parole pour me réfugier dans l'écoute et le silence » (page 238). Sagesse quand tu nous tiens...

Dans le même esprit, Boris Cyrulnik¹ distingue plusieurs points de butée à la recherche :

– La « butée institutionnelle » : le laboratoire se trouve là où nous emmène l'hypothèse.

– La « butée conceptuelle » : admettons qu'un comportement naturel soit un comportement qui se déroulerait de la même manière si l'observateur ne l'observait pas : cela ne veut pas dire que l'observateur ne participe pas à la construction du fait qu'il observe, au contraire même.

– La « butée de l'inconscient » : avant la guerre, on disait que la biologie votait à droite !

– La « butée idéologique » : aucune étude sur la transmission de l'intelligence ne peut prétendre à la neutralité idéologique quand on sait que l'école est l'institution qui fabrique aujourd'hui les nouvelles classes sociales.

– La « butée biographique » : comment les hypothèses viennent-elles au chercheur ?

– La « butée représentative » : il faut toujours un jeuteur d'ombre, un penseur de pensées obscures pour inciter à faire la lumière. Il n'y a rien de pire qu'une explication pour arrêter un processus de compréhension.

– La « butée de l'évidence » : l'évidence n'est pas évidente ! Nous avons des yeux pour voir ce que nous pensons. L'évidence est une perception sélective, organisée comme une représentation. D'où la nécessité du travail d'observation pour déjouer le piège que nous construisons pour nous y enfermer.

– La « butée technique » : je l'ai vu de mes yeux vu. C'est scientifiquement prouvé.

– La « butée verbale » : [...] les mots servent parfois à se taire. [...] ils peuvent aussi nous aveugler. [...] aveuglé qu'il était par son engagement affectif et l'usage de sa langue [...].

– La « butée nominaliste » : reste à savoir ce qu'on fait quand on nomme ce qu'on observe ?

– La « butée des conclusions »... : décidément ça bute, constate-t-il après avoir énuméré quelques autres barrages. Mais quand ça bute, ça étaie, termine-t-il.

Ça étaie, ça « peut » étayer, j'ajoute, si tant est que le chercheur est quelque peu conscient du travail de distanciation qu'il se doit d'effectuer, en tenant compte avec un minimum de lucidité de la présence active de ces différents points de butée. Mais cela n'est pas toujours le cas, notamment en ce qui concerne la part personnelle du chercheur. Et Philippe Lejeune de constater : « Ce qu'il entre d'exagération et d'autobiographie dans un... préjugé (p. 167) : mais couvrez ce "moi" que je ne saurais voir ! » (p. 170).

Alors que fait-on de tout ce qui ainsi dérange ? Sans pouvoir s'en distancier, puisqu'on l'ignore ou feint de

l'ignorer, on le met carrément à distance, et le chercheur incriminé avec. C'est là que le drame humain prend la relève, jetant le chercheur avec l'intérêt de la recherche et réduisant la science à une peau de chagrin. À la fin d'une université européenne d'été à Nantes en septembre 2001 avec le CETSAH et l'APC², sur le thème « Relier les connaissances, transversalité, interdisciplinarité », qui faisait et questionnait entre autres le constat des blocages pour aller vers l'interdisciplinarité, je constatais notamment ceci : « C'est nous, en tant qu'êtres humains, qui nous montrons très intransigeants par rapport aux avis différents des nôtres. Nous n'aimons pas être confrontés à nos multiples non-savoirs. Or, la transversalité exige d'augmenter notre tolérance à l'autre (étrange, étranger, inconnu) et de faire cesser les humiliations imposées à ceux qui ne pensent pas comme nous. [...] Il s'agit de tuer l'arrogance et le mépris pour instaurer une attitude de modestie et d'inviter à réfléchir au-delà de nos savoirs déjà-là. »

Je concluais en postulant que « les compartiments et exclusions sont entre les hommes, non entre les disciplines » (pp. 127-128)³.

Au fil de l'expérience, je persiste et signe. Et y adjoint la coloration qui accompagne bien souvent les exclusions, comme si besoin était, à savoir cette forme de mépris agacé que l'arrogance concède à ce qui ne la suit pas. Avec les divers ressentis d'humiliation qui s'ensuivent.

LE PRIX DU MÉPRIS

« Le mépris [...] engendre la perte d'estime de soi. Y compris pour ceux qui ne voudraient pas entrer dans la compétition interindividuelle et l'auto-protection du sujet. Mais comment faire pour rétablir l'estime de soi

tout en conservant une position de silence et d'invisibilité? Comment faire pour se défendre sans parler? »

JEAN-CLAUDE KAUFMANN

Ou comment, en écho, se déconsidérer en affichant ouvertement son mépris : chez ceux qui bannissent toute forme d'implication en la science, au nom de la magique et détachée objectivité dénoncée plus haut, c'est souvent sous cet aspect qu'elle revient, le mépris, à l'encontre de ceux qui pensent différemment d'eux⁴...

Le mépris constaté naît en général insidieusement d'une expression d'abord plus mesurée, l'agacement. « Une des émotions décisionnelles les plus importantes (sans doute la plus importante) est l'agacement (KAUFMANN, p. 181) qui peut aller jusqu'au coup de nerf (p. 182) et provoque un affichage [...] très visuel et très sensible-émotionnel. » La lecture d'un tel sentiment dans le regard de celui qui juge un travail de réflexion investi par son auteur est terrible – surtout pour les étudiants, mais pas seulement : personne, même aguerri, ne peut rester insensible à un renvoi d'agacement ou de mépris à son encontre. Ceci peut provoquer des ravages narcissiques capables d'aller jusqu'à l'effondrement de la personne-cible⁵.

Peut-on parler, à ce propos, d'inter-décompréhension? À tout le moins d'irrespect...

En ouverture de l'ouvrage déjà cité de Georges Devereux, Weston la Barre constate (pp. 8-9) : « Quiconque a une certaine expérience analytique clinique sait combien nous nous sentons poussés à punir ceux qui, en nous faisant prendre conscience de nous-même, ont éveillé notre angoisse et chargé notre moi d'exigences encore plus lourdes venant de notre conscience. Et il est étonnant qu'en dépit de tous les enseignements que nous tirons de l'histoire de la

science, nous soyons encore surpris de constater qu'une authentique innovation est toujours punie en raison de l'angoisse qu'elle éveille et parce qu'elle oblige à effectuer une réorientation cognitive pénible. [... je crains pour Devereux] le rejet et le désintérêt volontairement aveugles, moyens plus faciles pour supporter les difficultés émotionnelles et le fardeau que représentent les idées [contenues dans ce livre]. »

Et Georges Devereux, à la suite, de dénoncer « les hommes qui attaquent sans mesure des vues qu'ils n'ont pas pris la peine de comprendre » (p. 12). Nous pouvons penser là aux spectaculaires conflits interpersonnels qui accompagnent les grandes découvertes scientifiques, par exemple en physique et en mathématiques dans les années vingt et trente.

Plus prosaïquement mais non moins nettement dans nos disciplines, où les dits « conflits socio-cognitifs » se révèlent être à ranger, en tant que tels, parmi les douces utopies, Mireille Cifali remarque : « Il existe des clivages, des luttes de territoire, des luttes de langage qui sont contre-productifs. [...] On ne peut pas privilégier l'une des avenues sous peine de cécité et d'aveuglement et de destructivité. Le langage sociologique a créé des effets pervers à vouloir être parfois le seul détenteur de la vérité; les psychanalystes aussi...⁶ »

Notons que l'on voit de nouveau apparaître la notion d'« aveuglement », parmi les fréquentes métaphores visuelles... Serait-ce le spectre d'œdipe qui rôderait dans ces parages?

En tout cas, Claudine Blanchard-Laville pour sa part se demande [comment] « développer une démarche qui ne soit pas rejetée d'emblée? » Plus loin, elle communique son point de vue : « Ces critiques m'apparaissent inutilement culpabilisantes pour le chercheur sinon totalement stérilisantes et empêchent, à mon sens, la créativité mé-

thodologique de se manifester dans ce domaine. » (p. 10)⁷

Stérilisantes et anti-émulatrices avec pertes pour la science, elles se révèlent aussi source de souffrances (avec diverses manifestations possibles) chez la personne bafouée dans ses pensées – et surtout quand la destitution s’est faite publiquement, face aux autres.

D’aucuns admettent qu’un incontournable critère de scientificité – sinon LE critère – est la réfutabilité. Qu’elle naîtrait même de ça, la science, du croisement d’idées différentes, construites autrement, et que c’est cette confrontation qui la rendrait prolifique voire passionnante. Oui. Mais si et seulement si cette confrontation est celle des idées, non des hommes en direct, si elle n’est pas synonyme de rejet et si elle s’appuie sur et donne lieu à des argumentations permettant d’aller plus loin; oui, mais si et seulement si la passion curieuse de la découverte est admise dans ce qu’elle a de stimulant (non dans ses excès, cela va de soi).

Parfois, ce sont précisément ceux-là mêmes qui disent que le débat est possiblement producteur de savoirs (chez les autres), qui ne le mettent pas en pratique entre eux (par exemple lors des séminaires ou autres lieux de « présentation-confrontation ») – et ne se fient qu’à leur vérité bien assise, sécurisée et sans surprise.

Ils détiennent l’art de se mettre en situation d’avoir toujours raison sur les autres considérés plus petits que soi, sans autre forme d’objections possible.

La science n’est pas à une contradiction près, sans doute, mais il n’y a pas qu’elle à être la grande perdante quand se limitent et se sclérosent les savoirs, en écho se sclérosent les hommes qui la produisent et la composent.

Dire qu’on a eu besoin d’accoler le qualificatif d’« humaines » à des sciences, et certaines seulement...

Mais que serait une science qui ne le serait pas, hu-

maine ?

Je crains, pour une fois, d’avoir une réponse à cette question.

MARTINE LANI-BAYLE

1. 1989, pp. 301-310.

2. Centre d’études transdisciplinaires (CNRS) et Association pour la pensée complexe (Edgar Morin).

3. « Relier les connaissances, transversalité, interdisciplinarité », *Chemins de formation* n° 3, 2002, pp. 119 à 128.

4. NB : point trop ne faut penser comme eux non plus, car cela serait tenu pour de la rivalité...

5. Cf. LANI-BAYLE (M.), « Candidature » in *Chemins de formation* n° 3, 2002, pp. 149-151.

6. « Un métier de l’humain », Salon des apprentissages individualisés et personnalisés, Nantes, novembre 1993.

7. « L’Approche clinique d’inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques », in *Revue française de pédagogie* n° 127, avril-juin 1999.

† RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARTHES (R.), *De la science à la littérature. Le bruissement de la langue*, essais critiques IV, Seuil, 1984.

CYRULNIK (B.), *Sous le signe du lien*, Hachette, 1989.

DEVEREUX (G.), *De l’angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Aubier-Flammarion, 1980 (1967).

KAUFMANN (J.-C.), *L’Invention de soi. Une théorie de l’identité*, Armand Colin, 2004.

LEJEUNE (P.), *Signes de vie. Le pacte autobiographique II*, Seuil, 2005.

MALET (R.), *L’Identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, L’Harmattan, 1998.

LE CHERCHEUR EN MORALE POLITIQUE

NOTRE REVUE a rendu compte en 2001 (n° 2) d'un ouvrage de quatre cents pages de Georges Snyders : *Pour l'honneur de l'école*, puis en 2003 (n° 5), elle a publié une passionnante conversation de Snyders avec François Texier, outre le compte-rendu de *De la culture, des chefs d'œuvre et des hommes à l'école*.

C'est aujourd'hui une reprise de ces textes, ainsi que cent soixante et onze pages nouvelles d'idéologie marxiste personnalisée – les seules pages dont nous parlerons –, qui paraissent sous le titre *Toujours à gauche* (éditions Matrice, 2004).

Ce n'est pas un livre strictement « à la lumière du marxisme », mais un positionnement révolutionnaire « au regard » de penseurs aussi divers que Jaurès, les surréalistes, que Brecht, que Gramsci, et même, inséré en contrepoint et repoussoir, le fasciste Brasillach.

Se positionner signifie pour Snyders repenser en toute grande occasion son appartenance communiste, et aussi peut-être, comme le recommandaient les amis d'André Breton, « cesser de nous fier uniquement à nous-mêmes ».

Une série de ces confrontations critiques avec le mouvement ouvrier concerne l'ancien socialiste Jaurès et son idéalisme accompagné d'une « vertu d'indignation ». Les questionnements abondent et me font réagir moi aussi : par exemple, faut-il se contenter socialement de l'égalité formelle, avec ses poncifs d'égalité « des droits », « égalité des chances », ou bien travailler à ce que l'auteur appelle « l'émancipation globale » ? Se contenter de « contenir le pouvoir démesuré de la haute finance... contenir les ambitions du capitalisme » (JAURÈS) ? Mais on sait alors à quelles capitulations socio-démocrates on est toujours conduits...

Snyders parsème ses pages de réflexions heureuses sur Jaurès, quand même et « décidément un révolutionnaire », sur le réformisme qui est une « assistance démobilisatrice » pour le prolétariat, et au contraire sur « le renversement extraordinaire du marxisme par rapport à tous les philanthropes », sur la nécessité inéluctable enfin du parti, pour la « naissance d'une forme sociale nouvelle ».

On ne quitte pas le sujet dans les vingt-cinq pages

qui suivent, celles du dialogue avec un vieil ami marxiste : Jacques Ardoino.

Des figures communistes populaires – Brecht, Gramsci –, incitatives elles aussi d’une morale du questionnement, sont convoquées. Brecht sait que les prolétaires, les pauvres, peuvent se faire corrompre, il dit ce qu’ils devront à un parti « incarnant la conscience révolutionnaire de la classe exploitée ».

Alors Snyders pose ses propres exigences, fruit d’un militantisme de toujours et d’une lucidité tragiquement acquise : non seulement Auschwitz, monstruosité de nature capitaliste, mais aussi les massacres staliniens en tous genres. Rappelons que ce communiste ancien déporté, habité de l’idée de bonheur, fut – est encore –, de ceux qui ont eu le plus à haïr le stalinisme naufragier.

Et nous pourrions ajouter nous-même, les vingt mille gosses, victimes quotidiennes des rapports capitalistes contemporains Nord/Sud : lesquels des citoyens français ne sont pas de connivence à leur égard ? Il faut à Snyders un parti communiste ayant nié les contradictions historiques de l’espoir et de l’abîme, donc sa tentation latente (structurelle ?) de prendre des décisions en rupture avec les « masses ».

Une personne morale s’introspecte pour nous, autour d’une « visée politique communiste qui est une aventure humaine ». Une maïeutique en débat libre, son partenaire Ardoino étant spécialement habité de l’idée de la différence et de l’hétérogène.

Tout cela dans la verve et la ferveur, émaillées d’idéaux inlassablement reformulés : apprendre dans la joie, jouir de la persistance des chefs-d’œuvre, s’individualiser au sein du communisme (objectif déjà de Malraux, en sa période révolutionnaire).

La familiarité des deux philosophes autorise des platitudes bavardes dans les barbes remuées, platitudes qui, face à l’opinion dominante de la classe dominante, ne sont malheureusement pas encore devenues des lieux communs.

De Rousseau à Nizan, présents aussi en ces pages, des dissidents éclairent la route des bonnes subversions et des choix révolutionnaires, face aux « caricatures de réforme », car dans la dialectique : souci de l’organisation/souci des valeurs, le communisme « rebondira en quelque sorte à partir des crises actuelles... alors qu’en ce moment, nous traversons des crises froides, glaciaires, qui ont actuellement peu de chances d’être porteuses » (ARDOINO).

La pensée de Snyders est-elle naïve, angélique (Jacques Ardoino), tout en prise qu’elle demeure sur l’angoisse, la perspective ontologique de la mort (pas seulement à Auschwitz) ainsi que, bien entendu, sur des angoisses sociales pluralisées, dont celle du chômage ?

Notons l’approfondissement mais parfois la dilution du propos, quand le doute marxien nourrit « l’hétérogène » (Ardoino) et que la métaphore convenue s’installe pour faire passer le concept.

Notons l’avancée de l’aimable et fraternelle *disputatio*, qui fait penser un peu au Diderot du *Rêve de d’Alembert*, ou aux dialogues d’un autre philosophe et enseignant-chercheur communiste, Michel Verret. Avancée qui s’avère stimulante pour nous, lecteurs engagés, qui ne pouvons nous retenir de nous immiscer dans le débat.

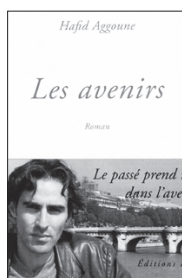
RÉGIS ANTOINE
Professeur honoraire de lettres.

« Je dis livre mais je veux dire rêver,
je veux dire vie, je veux dire
rive... »

COLETTE FELLOUS

DE L'ÉCRITURE À LA LECTURE

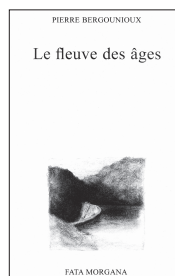
nAGGOUNE (H.), *Les Avenirs*, Farrago, 2004



Il est tout jeune, Hafid Aggoune, à peine 30 ans, c'est son premier roman, et pourtant on y lit toute la sagesse du monde *via* un talent d'écriture consommé. Le narrateur est âgé, il tente un retour par l'écriture vers un passé arrêté lors de ses 17 ans et qui depuis, inlassablement, lui échappe. Alors il tord les mots pour que la paralysie délaisse ses souvenirs, que le taire le quitte et laisse place à une possible nomination. Et les mots se réveilleront, avec eux la mort. Quelqu'un devait revenir... l'écriture lui permit de resurgir.

M. L.-B.

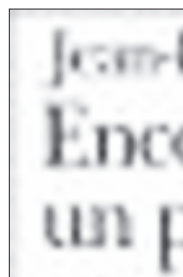
nBERGOUNIOUX (P.), *Le Fleuve des âges*, Fata Morgana, 2005



Difficile de résister au plaisir de glisser un ouvrage de Pierre Bergounioux ici, d'autant plus que celui-ci est bref et occupe un territoire réflexif qui nous occupe – ce dont le titre, s'il en était besoin, atteste.

M. L.-B.

nBREDIN (J.-D.), *Encore un peu de temps*, Gallimard, coll. « Folio », 1996



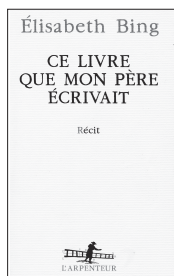
Un bilan de vie. L'histoire d'un vieux professeur de droit qui prépare son dernier cours et rêve d'une « apothéose héroïque ». C'est le récit d'un homme égocentrique, solitaire et tatillon qui occupe son temps en pinaillant méthodiquement, c'est l'ennui personnifié. Mais c'est si bien écrit et décrit que je n'ai pu interrompre ma lecture.

« Il éteint les lumières, il écoute le silence de son tombeau. Il s'en va, le regard sous ses lunettes, très vite comme il était venu. » Un témoignage de fin de carrière; ici, une fin de carrière d'enseignant universitaire...

E. H.

nBING (E.), *Ce livre que mon père écrivait*, L'Arpen-
teur/Gallimard, 1995

Ou l'art d'user des mots pour ne pas (trop) se laisser user par eux... Voir son père écrire et écrire pour se (le) justifier... « Des mots à moi, les mots du monde ».



« Mots tracés tout seuls d'un seul geste sur la page. Mots dictés par la main, choses vues mises en mots comme déjà là dans la tête. Absorbée sans conscience. Concentrée. Mots dictés par les yeux à la main, par la mémoire des yeux, comme si les mots déjà là dans la tête, délivrés. Des mots que les yeux voient, que le corps respire. Et la main suit. Dans l'oubli de la main. » (p. 37)

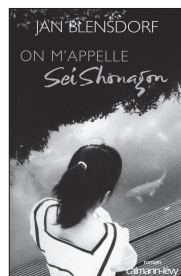
Si l'on veut approcher de ce qu'écrire veut dire, de ce que l'on peut construire par le récit d'une enfance retrouvée à la recherche de l'image d'un père, suivons Élisabeth Bing.

M. L.-B.

nBLENSDORF (J.), *On m'appelle Sei Shônagon*, Cal-
mann-Lévy, 2004 (2003)

Sei Shônagon fut l'une des plus anciennes sinon première écrivain femme, qui produisit même un alphabet pour pouvoir écrire, les hommes refusant à l'époque aux femmes l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous étions au début du XI^e siècle au Japon¹.

Telle est l'égide sous laquelle une jeune écrivain australienne place son premier roman dans lequel une femme, dissimulée derrière un paravent dans une bou-



tique obscure à Tokyo, écoute les confidences de ses clients. À cette écoute, ce sont ses propres souvenirs qui resurgissent, tiraillée entre culture orientale et occidentale : « Je sais par expérience que s'impliquer dans la vie des autres peut devenir un moyen de s'éviter soi-même, l'échappatoire ultime » (pp. 177-178). De quoi saisir pourquoi et en quoi, outre ses vertus littéraires, un tel ouvrage peut nous intéresser.

M. L.-B.

1. Cf. *Notes de chevet*, Sei Shônagon, Gallimard/Unesco, traduction 1966.

nCOLLECTIF, *Classes nouvelles et gai savoir au féminin. Expérience pédagogique au lycée Balzac de Tours, éclairée par onze parcours de vie, 1948-1952*, L'Harmattan, 2004

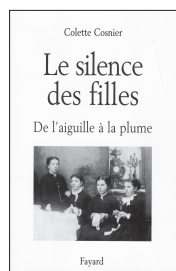
Cinquante ans après leur sortie d'une expérience pédagogique innovante de l'après-guerre, des anciennes copines de classe se retrouvent pour croiser et faire revivre leurs souvenirs. Des récits à la mesure de ce qu'il en



reste en chacune, que *Raconter l'école au cours du siècle...* (L'Harmattan, 2000) avait, à la faveur d'une rencontre inopinée sur un étal de librairie, stimulé. Quand une lecture appelle une écriture, c'est toute l'école qui se réveille.

M. L.-B.

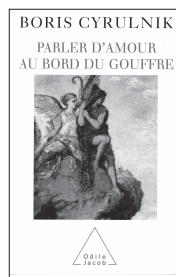
n COSNIER (C.), *Le Silence des filles. De l'aiguille à la plume*, Fayard, 2001



« L'aiguille est à la femme ce que la plume est à l'écrivain », commence la quatrième de couverture. Quant aux titres de chapitres : « Le Bel Ordre des choses voulu par la nature » ; « L'Instruction qui convient aux filles » ; « Une femme en sait toujours assez » ; « Ouvrages de dames » ; « Le Devoir joyeux » ; « Entre la mère et le père » ; « Le Corps censuré » ; « Sainte Aiguille » ; « La Bergère et le mauvais livre » ; « Les Voix étouffées » ; « Délivrer la captive ». Le décor ainsi dressé, on comprend tout l'intérêt de l'ouvrage qui nous rappelle, si besoin était, combien le statut de la femme d'aujourd'hui – pour lequel il reste bien des progrès à sinon conquérir, tout le moins étendre –, est récent, tout récent. Au point que l'on ne s'étonne même pas de certaines attributions quasi automatiques à la gent masculine (quel plaisir que de pouvoir se saisir des facéties de la langue et de pouvoir l'écrire au féminin!), j'en veux pour exemple la dernière phrase de l'ouvrage : « Pourquoi ne s'est-on jamais demandé si ce n'étaient pas les femmes de Lascaux qui avaient peint les bisons pendant que les hommes étaient à la chasse ? » (p. 318). Voilà un ouvrage qui, je n'en doute pas, sera vite saisi par C. B.-P. qui a rédigé la note de lecture ci-après à propos de l'ouvrage coordonné par Armand Touati conjointement à celui de Nancy Huston. Pour ma part, je ferai le lien avec le destin de Sei Shônagon (cf. Jan Blensdorf quelques lignes plus haut) : il ne faudrait pas que ces généralités masquent ce que beaucoup de femmes, éminemment précurseuses, se sont montrées capables de faire, malgré assignations et autres préjugés.

M. L-B

n CYRULNIK (B.), *Parler d'amour au bord du gouffre*, Odile Jacob, 2004



Avec ce nouvel écrit, Boris Cyrulnik nous emmène vers des thèmes aussi variés que le surinvestissement des capacités enfouies, la mise en cause du regard social et la conjugaison des styles affectifs. Une partie intéressante et innovante de l'ouvrage, vis-à-vis des différents travaux déjà existant sur la résilience, porte sur le sens que chacun peut donner à sa vie, notamment via la narration mais plus généralement *via* la culture qui l'environne. De plus, en abordant le thème de la transmission, l'auteur insiste et explicite les différents liens possibles entre les styles narratifs de la mère et le type d'attachement de l'enfant (même s'il n'est pas évincé que l'intervention du père puisse venir tout bouleverser). Toutefois, nous regrettons quelques redites avec les ouvrages précédents, notamment par rapport à des expériences pionnières sur les différents types d'attachement qui nous sont, à chaque fois, plus ou moins détaillées. De même, certains passages de l'ouvrage où dominent stéréotypes et étiquetages, caricaturent les sujets dont il est question – ce qui est quelque peu antinomique avec la notion d'espoir, pourtant inhérente au concept de résilience.

M.-A. M.

nFELLOUS (C.), *Avenue de France*, Gallimard, coll. « Folio » n° 4133, 2001



Le temps serait la seule dimension dans laquelle on ne pourrait voyager. Et bien non, en tout cas l'écriture le permet et Colette Fellous y excelle, mettant ainsi à jour, au gré de sa plume, une forme de visite intergénérationnelle à nulle autre pareille. À visiter absolument pour qui s'intéresse à cette dimension.

M. L.-B.

nFOREST (P.), *Sarinagara*, Gallimard, 2004

« Il y a des expériences auxquelles sans doute rien ne prépare. » Cette phrase, extraite de ce troisième roman de Philippe Forest, résume à elle seule ce dont il est question tout au long de ces pages. En nous présentant, à sa manière, les histoires de trois personnages japonais, le poète Kobayashi Issa (1763-1827), le romancier et inventeur du roman japonais moderne Natsume Soseki (1867-1916) et Yamahata Yosuke (1917-1966), premier photographe des victimes et des ruines de Nagasaki en 1945, c'est aussi de sa propre histoire dont nous parle l'auteur. Ce dernier ne nie pas la portée autobiographique de son roman et affirme, par ailleurs, que « la dimension du témoignage est inséparable du travail de la création littéraire ». Cet écrit entrelace ainsi différentes expériences de vie bouleversantes, toujours narrées avec pudeur et élégance, qui permettent au lecteur, au-delà du simple fait de passer un agréable moment, d'enrichir sa culture asiatique, mais aussi de découvrir certains lieux forts en émotions pour l'auteur tels que Paris, Kyôto, Tôkyô et

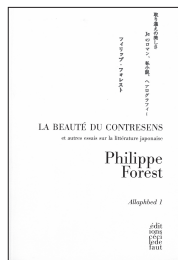


Kôbe et surtout, de se questionner sur le sens que l'on attribue à sa propre existence.

M.-A. M.

nFOREST (P.), *La Beauté du contresens*, Cécile Défaud, 2005

Ce volume rassemble différents textes et essais produits par Philippe Forest depuis quelques années, essentiellement à partir de ses études sur la littérature japonaise. Mais au-delà, nous y trouvons une passionnante réflexion sur l'écriture autobiographique (distinguant ego-littérature, autofiction et hétérographie) et la création par l'écriture, tant en Orient qu'en Occident – réflexion servie par la propre écriture de Philippe Forest, dont nous avons déjà à plusieurs reprises rendu compte et des apports de laquelle nous ne nous lassons pas.

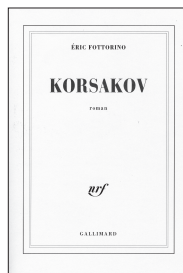


M. L.-B.

nFOTTORINO (E.), *Korsakov*, Gallimard, 2004

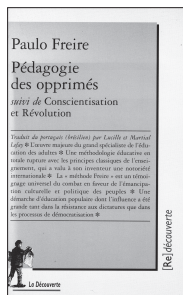
Quand on travaille la démarche des récits de vie, on travaille nécessairement (à partir de) la mémoire. Alors quand un spécialiste de celle-ci se met à la perdre, il peut, au début, tenter de piéger ses propres symptômes jusqu'à ce que le récit s'absorbe en lui-même, signant l'absence définitive à soi. Le cerveau inventera, au début, pour boucher, masquer, puis tout se délitera fors l'écriture qui restituera ce noble combat que l'usage des mots permet.

Écriture de la mémoire, mémoire de l'écriture. Derrière, l'émouvant destin d'un homme à la recherche de lui-même et de ses racines.



M. L.-B
nFREIRE (P.), *Pédagogie des opprimés. Conscientisation et Révolution, La Découverte, 2001 (1974)*

Nous n'avons pas fini de (re)découvrir cette œuvre majeure et le combat de la démocratisation autant que de l'humanisation est loin d'être achevé, dans le monde de l'enseignement et de l'éducation. Si Paolo Freire nous a



montré un chemin, ne l'oublions pas, la marche reste longue...

M. L.-B.
nGIESBERT (F.-O.), *L'Américain, Gallimard, 2004*

« Haine du père »

Décidément, les « mauvais pères » font écrire, et l'on peut se poser la question de leur influence dans la littérature.

Dans cet ouvrage rédigé au cutter, Franz-Olivier Giesbert (dit « FOG ») trace un portrait sans concession de son père, un homme brutal et violent,

surnommé, vu ses origines, « l'Américain » : « Chez lui, le muscle passait en premier. Le muscle de la main pour être précis. [...] Il ne fallait surtout pas chercher mon père. [...] Pour une brouille, il aurait pu tuer ma mère sans le faire exprès, d'un coup de poing mal placé.

Voilà pourquoi il était de mon devoir d'ainé de l'assassiner avant qu'il ne commette l'irréparable. »

Tuer le père, donc, encore une fois. Non pas symboliquement, comme chez Marie Nimier, mais physiquement et psychiquement. Telle est la mission que s'assigne l'auteur-narrateur.

Porté par une haine viscérale, l'enfant se construit en

opposition à ce puissant contre-modèle, et se met à aimer tout ce que son père déteste (l'Amérique, Dieu, le journalisme, etc.).

Les années passant et le père aujourd'hui disparu, Giesbert se livre à une tentative de compréhension de l'histoire familiale et de ses acteurs principaux. Démontant puis reconstituant avec minutie le « roman » de ses origines, l'auteur met à jour les ambiguïtés de cet homme et la complexité des relations qu'il entretenait avec sa mère. Lui, d'une brutalité extrême, avec un penchant mortifère pour le malheur, était aussi un érudit polyglotte et cultivé, amoureux de littérature et de peinture. Elle, férue de philosophie, brillante enseignante dans un lycée, avait à la fois un goût naturel pour la vie et le bonheur, et un goût quasi-hystérique pour le sacrifice. Pour caricaturer, on pourrait parler d'un père sadique et une mère masochiste.

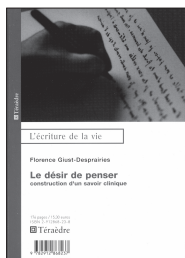
De même que chez Modiano, c'est dans la lecture et dans l'écriture que Giesbert trouvera refuge. Comme quoi les enfances malheureuses sont, peut-être, un terreau propice à la littérature.

En fait, tout au long de ce récit qui est aussi, bien que l'auteur s'en défende, une sorte de thérapie, deux histoires parallèles s'entremêlent : celle de son enfance violente et meurtrière, et celle de son père qui sombre dans la déprime. Car l'Américain, ce père tant haï et aimé malgré tout, était surtout un homme perdu et malheureux. Ce que son fils à sa suite tente de ne pas être...

N. B.-M.
nGIUST-DESPRAIRIES (F.), *Le Désir de penser. Construction d'un savoir clinique, Téraèdre, 2004*

La couverture de cet ouvrage m'avait interpellée, si proche – comme en miroir – de celle du premier nu-

méro de notre revue, tout comme le titre de la collection, « L'écriture de la vie », si proche de celui du dossier ce même numéro ayant inauguré *Chemins de formation* en 2001 : « Écritures de la vie, vies de l'écriture. »



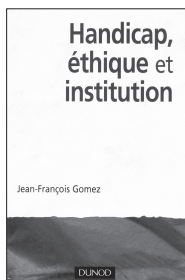
Ces proximités surprenantes, je les retrouve dans le texte, portant sur la clinique, démarche dans laquelle je tente de m'inscrire et qui n'est pas sans susciter diverses réactions. Florence Giust-Desprairies est ce

celles qui s'y intéressent aussi dans le cadre des sciences de l'éducation, cherchant une collaboration possible – fût-elle étroite – entre le psychique et le théorique, via une mise en mots partant de l'expérience personnelle. C'est de celle-ci, en l'occurrence la sienne, dont, partant de sa gaucherie et la rapprochant de celle de Freud, elle nous parle en ces lignes.

M. L.-B.

nGOMEZ (J.-F.), *Handicap, éthique et institution*, Dunod, 2005

Cet ouvrage est un recueil d'articles déjà publiés ou de communications réalisées par l'auteur depuis 2000, d'où quelques répétitions et des liens pas toujours très clairs entre les différents chapitres. Hormis cette réserve, J.-F. Gomez nous parle de l'accompagnement des personnes handicapées qui se devrait multidimen-



sionnel (responsabiliser le sujet, refuser de se mettre à sa place, accepter tout au plus de marcher à ses côtés et d'être présent à ses demandes) pour être bénéfique à un tel public. Pourtant, l'ouvrage résume bien comment les professionnels du handicap, souvent à leur insu, vont handicaper

les handicapés en les privant de trajets, et d'épreuves de vie en leur imposant des trajectoires qui renforcent ce que l'auteur a appelé la « discrimination positive ». Celle-ci étaye le concept d'« handicapologie », déjà tellement présent dans tous ces établissements qui se disent à la pointe de l'accompagnement – terme que je trouve un peu trop galvaudé de nos jours.

M.-A. M.

nHATCHUEL (F.), *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, La Découverte, 2005

Hommage aux travaux de l'équipe de Paris X-Nanterre et à Jacky Beillerot, cet ouvrage reprend en les actualisant une quinzaine d'années de recherches collectives.

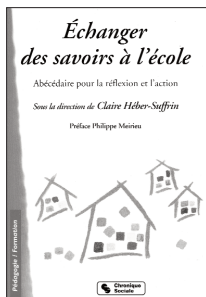
M. L.-B.



nHEBER-SUFFRIN (C.), *Échanger des savoirs à l'école. Abécédaire pour la réflexion et l'action*, Chronique sociale, 2004

Cet ouvrage se présente comme un manifeste, un essai sur l'école et un manuel pédagogique. Derrière cette triple ambition, on retrouve l'esprit des réseaux d'échange réciproque des

savoirs, qui persistent à montrer combien chacun est capable non seulement d'apprendre, mais aussi de transmettre ce qu'il sait, créant par là des articulations entre offre et demande en termes de savoir se servant mutuellement. Une telle perspective quand elle est mise en œuvre entre élèves en classe suscite entraide et coopération; entre enseignants elle appelle à la mutualisation et la solidarité; entre école et cité, elle est synonyme de co-éducation : nous montrant à ces différents niveaux combien cela est possible et comment, les auteurs nous invitent à en valider la pertinence. Il y a du travail...



l'Occident. Cette violence semble nous parvenir de nulle part. Qui est visé ? Est-on coupable de quelque chose ? Telles peuvent être les questions naïves que l'on peut se poser.

Pour Jean-Michel Heimonet, il y a deux formes de terrorisme : les attentats et l'indifférence à autrui. Mais, insiste-t-il, la terreur n'est pas acceptable. Même si le kamikaze peut avoir de « bonnes » raisons de se faire « sauter ». Ses raisons, il est le seul à les connaître. Sans langage, sans communication, la démocratie, valeur fondamentale de nos sociétés, n'est pas possible.

Il apparaît urgent de réaffirmer les valeurs de la démocratie et de les défendre. Pour que les démocraties en effet ne s'offrent pas d'elles-mêmes à la fureur des barbares, elles doivent se défendre et réaffirmer les valeurs qui les ont fait naître. Ce qui diffère sans doute entre l'Europe et les États-Unis, c'est bien cette « foi » en la démocratie et l'idée qu'elle a besoin de missionnaires. Les suites du 11 septembre ont montré que la conception de la démocratie était très différentes d'un côté et de l'autre de l'Atlantique. En ce sens, cet ouvrage éclaire sur les différences autant que les malentendus qui existent aujourd'hui entre l'Europe et les États-Unis.

M. L.-B.

nHEIMONET (J.-M.), *Les Deux Faces du terrorisme et l'autodestruction des sociétés ouvertes*, Kimé, 2005.

Les attentats du 11 septembre 2001 ont fortement secoué l'Amérique et plus largement

F. T.

nHUSTON (N.), *Professeurs de désespoir*, Actes Sud, 2004

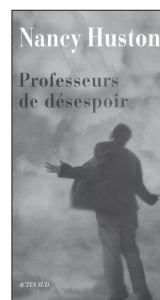
Avec un tel titre servi par une telle auteur, et qui de plus, habilite au féminin une déesse pour la transmission, nommée Suzy, nous ne pouvions passer notre chemin...

(*Âmes et corps* est présenté plus bas, avec l'ouvrage coordonné par Armant Touati.)

M. L.-B.

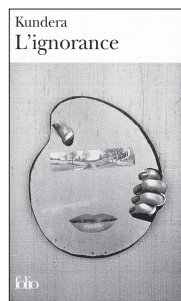
nKUNDERA (M.), *L'Ignorance*, Gallimard, coll. « Folio » n° 4155, 2005 (2000)

Que faire du temps qui passe, que faire du passé ?



Mêlant récit et interrogations entre souvenirs et oubli, Milan Kundera nous mène, sur les sentiers, ô combien paradoxaux, de la mémoire, à la découverte de l'exil.

M. L.-B.

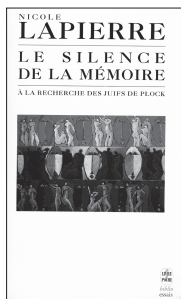


nLABORDE (F.), *Pourquoi ma mère me rend folle*, Ramsay, coll. « J'ai lu » n° 6244, 2002

À quoi sert le récit, le récit de ce qui nous marque, l'enfance, la mémoire, les relations familiales, la mère, la perte de mémoire de la mère, celle justement qui est censée la passer, la mémoire... Qu'est-ce que le récit fait à la vie, à notre façon de la vivre, de la supporter, de nous supporter, de supporter les autres? Voilà ce qu'expérimente, tout en le discutant, Françoise Laborde, aux prises avec le vieillissement de sa mère et aux questions multiples et introuvables qui s'y accrochent. Un témoignage spontané et qui use de l'écriture, à prendre en compte dans nos réflexions en « histoires de vie ».

M. L.-B.

nLAPIERRE (N.), *Pensons ailleurs*, Stock, 2004



Pour moi qui suis engagée dans une recherche sur « l'ex-il » comme chemin de développement de la personne sur un plan existentiel, le livre de Nicole Lapierre a été une révélation, un encouragement, un soutien moral et intellectuel.

Une grande fenêtre ouverte sur le monde, sur l'histoire des intellectuels qui ont dû assumer leur différence, leur sentiment d'être déplacé, d'être entre les deux, pas comme « les autres », parce que vivre, penser ou écrire de façon originale, sortir des sentiers battus, entraîne une séparation de « l'autre », de la façon commune d'agir ou de se comporter.

« Montaigne ou l'éloge du déplacement! [...] Prolonger l'aventure entre expérience du dépaysement et dépaysement de la pensée. [...] Franchir la porte, passer le pont, traverser les frontières et partir au loin,

tout cela requiert un peu (parfois beaucoup) d'audace et de curiosité. Mais concevoir la porte comme un seuil, le pont comme la matérialisation d'un désir d'autre rive et la frontière comme une ligne imaginaire, c'est réfléchir sur le sens des limites et les dépasser » écrit Nicole Lapierre en parlant de Montaigne et en nous invitant aussi de suivre les traces de ces penseurs qui l'ont fait.

Chaque exemple, de Stefan Zweig, à Kracauer ou Hanna Arendt, de Georg Simmel, Mosse, Simone Weil, Pierre Bourdieu, ou Williams, Hall ou Nels Anderson, est un flash puissant sur une histoire de vie, une époque, une façon bien particulière à chacun d'entre eux de dépasser ses propres limites et celles de la pensée collective.

La caméra du futur pourra nous faire voir la montagne telle qu'elle est actuellement, mais aussi telle qu'elle a été dans les ères précédentes jusqu'à l'origine de sa création sur le plan géologique ou historique. De la même manière, *Pensons ailleurs* pousse les murs de nos constructions mentales, des classements pré-établis, de la rigidité sociale ou de la psychorigidité, créant de l'espace multidimensionnel.

Je me suis sentie moins seule dans ma recherche, moins « étrangère » ou plutôt, intégrée dans un mouvement sans frontières, sans époque historique déterminée, avec tous ceux qui sont sortis d'eux-mêmes et de leur lieu d'origine en suivant une très, très vieille histoire du monde et de l'homme, qui doit toujours « sortir » de quelque part pour engendrer le mouvement de la vie et de la pensée.

A. I.

nLEJEUNE (P.), *Signes de vie. Le Pacte autobiographique II*, Seuil, 2005

Il est des auteurs qui s'enferment sur leurs travaux, que jamais une fois produits ils ne remettent en chantier. Ce n'est pas le cas de Philippe Lejeune qui nous offre



ici un retour, tant sur ses recherches et activités que sur sa façon de les avoir construites et pensées. Sans langue de bois et avec une verve alerte, ce *Pacte* nouvelle version nous fait participer des hésitations et remises en questions d'une réflexion sur elle-même qui en écho, permet au lec-

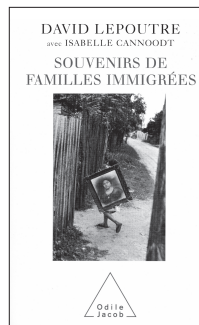
teur de construire sa propre réflexion sur les domaines abordés qui sont, on s'en doute avec Philippe Lejeune, au plus proche de la personne et de son authenticité. En cette aventure nous trouvons trois livres en un, découvrant conjointement et dans leur articulation le chercheur impliqué et la recherche, tant comme processus que comme produit. Au-delà du thème abordé, et qui nous réjouira en bousculant les idées reçues autant qu'académiquement admises, nous nous trouvons au fil de ce triple enjeu aux prises avec un document rare, suivi d'une bibliographie précieuse, car répertoriant trente années d'étude sur l'écriture autobiographique.

Le message final délivré par Philippe Lejeune, et auquel je voudrais pour ma part croire, est optimiste comme lui : « On peut [en] espérer, dans les prochaines décennies, un changement des mentalités, plus de tolérance, une reconnaissance de l'intérêt et de la dignité de l'acte autobiographique » (p. 249) : fût-il entendu ! (cf. en ces pages « Cachez-donc ces savoirs... »)

M. L.-B.

nLEPOUTRE (D.) et CANNOODT (I.), *Souvenirs de familles immigrées*, Odile Jacob, 2005

On les dit sans repères, on les dit déracinés et que ceci serait source des difficultés qu'ils vivent ou de celles qu'ils provoquent, et pourtant ils peuvent, à partir de



traces, restituer la vie de leur mémoire familiale d'origine. Ou quand un sociologue (accompagné d'une enseignante de lettres) s'attache à mettre en évidence les marques d'une transmission intergénérationnelle (croyance sinon modèle bourgeois) dans des milieux ou des circonstances où on ne les attend pas...

M. L.-B.

nMARAI (S.), *Mémoires de Hongrie*, Albin Michel, 2005.



L'écrivain hongrois Sandor Marai (1900-1989) est considéré, aujourd'hui, comme l'une des plus grandes voix de la littérature européenne. Antifasciste avant la guerre, « ennemi de classe » sous l'ère soviétique, témoin d'un monde qui se délite, il connut, avant son exil officiel vers les États-Unis, un

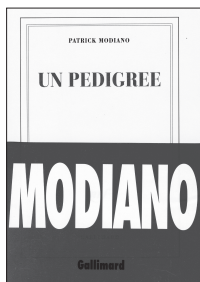
tragique exil intérieur. Marai raconte l'entrée victorieuse des chars soviétiques en Hongrie en 1944 et l'instauration du régime communiste. Bientôt, face à la bolchevisation forcée, à la censure et à la répression, l'écrivain doit se résigner à l'évidence : l'humanisme est assassiné, on assiste au triomphe d'une nouvelle barbarie à laquelle, une fois de plus, le peuple se soumet. Isolé et impuissant, Marai décide de quitter son pays : « Pour la première fois de ma vie, j'éprouvai un terrible sentiment d'angoisse. Je venais de comprendre que j'étais libre. Je fus saisi de peur », écrit-il la nuit de son départ, en 1948.

Au-delà du témoignage historique, c'est la qualité de son regard, détaché de toute idée préconçue, qui donne à ses écrits toute leur force.

E. H.

nMODIANO (P.), *Un pedigree*, Gallimard, 2005.

« Une enfance de chien »



Dans ce récit, écrit à la première personne, Patrick Modiano évoque avec pudeur et retenue son enfance et sa jeunesse, que le narrateur décrit et commente avec un regard extérieur, comme s'il était absent à sa propre histoire. Témoin mais non acteur : « Les événements que j'évoquerai jusqu'à ma vingt-et-unième année, je les ai vécus en transparence – ce procédé qui consiste à faire défiler en arrière-plan des paysages, alors que les acteurs restent immobiles sur un plateau de studio. »

Une enfance malheureuse, sans attaches ni amour parental : « Je ne me suis jamais senti un fils légitime et encore moins un héritier. [...] Je suis un chien qui fait semblant d'avoir un pedigree », lit-on au début du livre.

Né de l'union désastreuse entre un juif italien, escroc et autoritaire, et une comédienne d'origine flamande, mère au « cœur sec » totalement obnubilée par sa carrière et le manque d'argent, l'enfant sera très tôt expédié au loin par ses deux parents séparés.

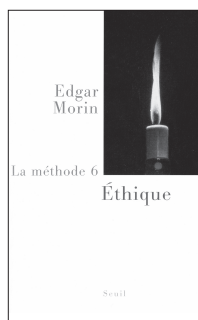
Ballotté de ville en ville et de pension en pension, il connaîtra les affres de la solitude et du désespoir. Seules consolations à cette vie de chien, ses lectures de jeunesse, dont Modiano a conservé un souvenir intact et ému.

Pour s'émanciper de l'autorité paternelle à l'âge de sa majorité (21 ans), Modiano choisira la fuite et l'écriture. Et c'est de l'écriture qu'il renâtra à lui-même.

N. B.-M.

nMORIN (E.), *Éthique. La Méthode VI*, Seuil, 2004

On connaît *La Méthode*, œuvre majeure d'Edgar. Ce tome VI apparaît totalement dans la continuité du



tome V. Ce dernier volume se présente comme une synthèse de l'œuvre. Dès lors, ceux qui ont lu les tomes précédents trouveront probablement la confirmation de la portée des analyses d'Edgar Morin. Pour les autres, ce nouveau tome apparaîtra comme une porte d'entrée donnant accès direct sur le cœur de sa pensée.

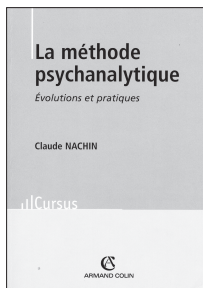
Pour celui qui était déjà convaincu de la dimension éthique de la pensée d'Edgar Morin, ce tome apparaît à la fois très riche car très synthétique, mais il laisse aussi sur sa faim et c'est heureux, car le titre « Éthique » ouvre un appétit d'ogre.

Éthique, plus que dernier tome d'une série, c'est peut-être l'ouvrage par lequel il faudrait commencer, lorsque l'on veut découvrir la pensée d'Edgar Morin. Présenté comme un livre de conclusion, je le conseille plutôt en apéritif (au sens étymologique du terme, *aperio* = ouvrir). Mais après tout, nous sommes dans la complexité, alors nous pouvons admettre que le dernier ouvrage d'une suite puisse être un point de départ, un ouvrage d'ouverture...

F. T.

nNACHIN (C.), *La Méthode psychanalytique*, A. Colin, 2004

Après avoir présenté les pratiques et les théories des courants les plus importants de la psychanalyse, ainsi que la façon dont l'analysant choisit son analyste et comment se met en place une psychanalyse, l'auteur définit précisément ce qu'est la relation transféro-contre-transférentielle ainsi que ce à quoi correspond l'activité du psychanalyste. Ensuite sont présentés les développe-

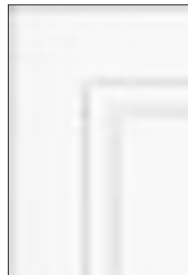


ments récents du traitement psychanalytique face aux traumatismes, aux deuils pathologiques et à leurs influences transgénérationnelles, principalement selon les orientations théoriques inspirées par Nicolas Abraham et Maria Torok. Un chapitre entier est consacré au parcours

d'une analyse, ainsi qu'au sens à attribuer à ce parcours et Claude Nachin y présente aussi quelques aléas possibles de l'analyse (l'« *acting-out* », la réaction thérapeutique négative ou RTN, la perspective réversible) avec des exemples empiriques comme illustrations des propos théoriques avancés. Pour conclure son ouvrage, l'auteur propose certaines avancées dans la formation des analystes et dans l'organisation des sociétés de psychanalyse. Cet ouvrage apporte un éclairage nouveau sur la psychanalyse et ses pratiques, il permet de fournir quelques réponses concrètes qui restaient souvent, jusqu'à présent, dépendantes d'un flou théorique évanescant et de pratiques individuelles isolées.

M.-A. M.

n NIMIER (M.), *La Reine du silence*, Gallimard, 2004
 > « Tuer le père ou le rejoindre ? » En littérature, Marie Nimier pouvait apparaître d'abord comme la « fille de » Roger Nimier, l'un des romanciers les plus prometteurs des années soixante, fauché en pleine gloire à 36 ans dans un accident de voiture. Mais on peut également parler de Marie Nimier tout court, sans faire aussitôt référence à ce dernier. En effet, avec *La Reine du silence*, l'auteur sort de l'ombre cette incontournable filiation en tentant de faire le deuil, une fois pour toutes, de son trop illustre père. Mais s'attaquer au mythe paternel n'est pas chose aisée, et il lui aura fallu quatre années d'écriture pour venir à bout de cette douloureuse entre-



prise.

À la lecture de l'ouvrage, on mesure l'étendue de la souffrance provoquée par le manque du père. Un père d'une grande cruauté pourtant, et qu'elle aurait toutes les raisons du monde de détester, si elle ne l'aimait tant. Un père qui ne lui demandera jamais qu'une seule chose : SE TAIRE, devenir la « reine du silence ». Car le grand écrivain ne supporte pas d'être dérangé par sa famille – et encore moins par sa fille.

De ce père, tellement absent puis manquant (mais d'une certaine façon si présent), Marie Nimier n'aura de cesse que de se faire aimer et reconnaître. Pour le rejoindre, elle tentera même à plusieurs reprises de mettre fin à ses jours : « Si mon père ne revenait pas, c'était sans doute à moi de le rejoindre » ; et puis elle verra, dans l'écriture, une autre façon d'être avec lui : « Après ma tentative de suicide et son cortège d'effets secondaires, [...] il ne m'était plus possible de compter sur la mort pour résoudre l'équation paternelle. J'avais échoué. [...] Il a fallu trouver un autre chemin. [...] L'écriture se présenta comme un moyen susceptible de m'aider à sortir de l'impasse. »

Par l'écriture de ce livre, Marie Nimier parvient à tuer symboliquement ce père bien encombrant et à s'affranchir du poids de son héritage familial et littéraire, pour s'affirmer en tant qu'écrivain à part entière malgré ce patronyme l'ayant précédée.

N. B.-M.

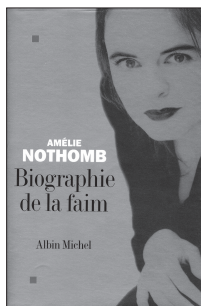
> C'est l'histoire de la recherche du maillon manquant qui laisse un pan de mémoire vide. Avec, en toile de fond, le fantôme du père, Roger Nimier, célèbre écrivain, mort dans un accident de voiture en 1962 ; il a 37 ans et

Marie 5. Par l'écriture de ce livre elle cherche, à partir de quelques indices, à découvrir ce père qui reste inconnu pour elle. Quel regard porter sur quelqu'un qui existe à travers les autres, sans le souvenir et d'ailleurs, comment ça marche, un père ? Lourd héritage, que celui du père...

E. H.

nNOTHOMB (A.), *Biographie de la faim*, Albin Michel, 2004.

D'habitude, je les dévore « les Nothomb », mais là, je dois dire que je cale. Je ne sais pas si c'est de la faute d'Amélie, de Voltaire ou bien de Rousseau ? Mais je n'ai pas faim. Un an sans Amélie, je devrais déjà ressembler à un squelette ambulant, un ectoplasme ou je ne sais quel autre zombie rabougri. Au lieu de cela, je fais la fine bouche, je grignote page à page, je survole, je lis en diagonale ; bref je feins de lire.



Il faut dire que l'on ne peut pas digérer un roman biographique comme on digère une soupe de légumes. Je ne suis plus un tube ! Après tout, moi aussi, j'ai envie de raconter ma faim, mes anorexies et mes boulimies de connaissances.

Raconter sa vie en racontant sa faim, cela n'est pas banal. Le chercheur en sciences de l'éducation fera un lien entre cette faim pour la nourriture et la faim pour la connaissance. Est-ce ainsi qu'il fallait lire le roman ? Si vous ne voulez pas rester sur votre faim, dévorez-le !

F. T.

nPAUL (P.) et PINEAU (G.), *Transdisciplinarité et formation*, L'Harmattan, 2005.

Nous ne pouvions manquer cet ouvrage dont le titre est le développé-même du sigle de notre séminaire et équipe éditoriale : Transform'. Si nous n'y avons pour

autant pas participé, nous ne pouvons que nous réjouir d'une publication qui met en exergue une préoccupation

encore assez peu partagée en sciences humaines et même, en sciences de l'éducation. Dans le champ de la formation par contre, le transdisciplinarité, pensée ou non en tant que telle, est souvent à l'œuvre, car la pratique réflexive est un chemin qui y mène assurément. Le mérite de ce livre est de nous y inviter,



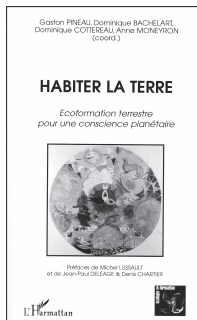
définissant ce champ nouvellement à l'étude ainsi que ses caractéristiques et ambitions, tout en montrant sa « faisabilité ». Il reprend à cet effet des textes et communications de membres du centre international de recherche transdisciplinaire (CIRET) fondé par Basarab Nicolescu et qui travaille étroitement avec leurs homologues brésiliens. Outre les coordonnateurs, nous y trouvons des contributions de Dominique Bachelart, Pascal Galvani et Noël Denoyel.

M. L.-B.

nPINEAU (G.), BACHELART (D.), COTTEREAU (D.), MONEYRON (A.), *Habiter la terre. Écoformation terrestre pour une conscience planétaire*, L'Harmattan, 2005.

Qui peut, au jour d'aujourd'hui, rester insensible à l'appel d'un tel titre ? Il fût un temps, l'école enseignait ce qu'elle nommait des « leçons de choses ». Depuis, celles de Rousseau auraient besoin, sans doute, d'être rappelées car ces choses de la Terre, si l'on n'en prend soin, risquent bien, comme tout ce que l'on néglige, de se retourner contre ce(ux) qui les négligent.

Que les sciences de l'éducation s'y intéressent, nous en voyons bien maintenant tous les enjeux. Le mérite de cette équipe, le GREF (Groupe de recherche en

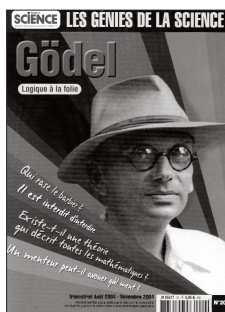


écoformation), qui avait déjà produit *De l'air!* (1992) et *Les Eaux écoformatrices* (2001, cf. *Chemins de formation* n° 3, p. 165), nous sensibilise maintenant à notre base, cet élément solide qu'est la Terre qui porte et nourrit notre vie et sans laquelle nous ne sommes rien. Dix-huit auteurs en déclinent différents aspects entre matière et poésie, objet et trajet, habitat et déplacements : il y a urgence en effet à se former à habiter sainement ce qui nous habite, tout en le respectant.

M. L.-B.

n« Les Génies de la science : Gödel. Logique à la folie » in *Pour la science* n° 20, août-novembre 2004

Dans l'article de ce numéro « Cachez-donc ces savoirs... », nous évoquons les difficultés de la science, parfois, et des scientifiques, à se faire entendre quand ce qu'ils disent dérange les pensées établies. Le mathématicien Gödel (1906-1978) fait partie de ceux qui, en tirant un trait sur les espoirs d'une logique mathématique pouvant épuiser en son sein et sans contradictions tous les raisonnements, en produisant un fulgurant théorème ayant une portée, de plus, généralisable aux



autres domaines scientifiques, a subi lui-même les foudres déclenchées par ses propres découvertes. Au point qu'il reste en grande partie encore ignoré, même parmi les mathématiciens actuels. Cette revue, réhabilitant ce « timide iconoclaste » dans sa profondeur et sa fragilité humaines, lui rend juste-

ment hommage tout en nous informant de ce qui fait la vie (grandeur et décadence) de la science – à savoir, des

hommes avec tout ce qui va avec.

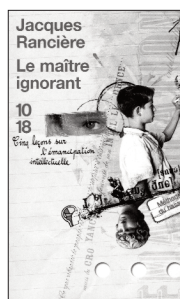
M. L.-B.

nRANCIÈRE (J.), *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, coll. « 10/18 » n° 3730, 1987

Rien que le titre m'a fait acheter l'ouvrage. J'y ai découvert alors qu'il s'agissait de la présentation de Joseph Jacotot (né en 1770) et qui osa réaliser, et dire, que l'on peut enseigner aussi ce qu'on ignore. Et que c'est en parlant que l'on apprend. On comprend qu'il soit mis sous couvert, ce dangereux révolutionnaire de la pensée, ressortons-le donc du placard avec précautions...

M. L.-B.

nROBIN (J.-Y.), MAUMIGNY-GARBAN (B. de) et



SOËTARD (M.), *Fondements anthropologiques et débats épistémologiques (tome I); De la recherche à la formation. Expériences et questionnements (tome II)*, L'Harmattan, 2004

Ces ouvrages réunissent des communications présentées en mai 2001 lors d'un grand colloque international à Angers. Les questions auxquelles les intervenants étaient invités à répondre : « Quel statut accorder au sujet qui décline son histoire ? » « Quel type de connaissances se construit à la faveur de cette production biographique ? » Les lectures proposées, épistémologique, philosophique, herméneutique et théologique, donnent quelques jalons de réponses pour une démarche qui ne cesse de s'étendre tout en interpellant les canons de l'orthodoxie scientifique – et ses gardiens.

M. L.-B.

nSCHNEIDER (B.), MIETKIEWICZ (M.-C.), BOUYER (S.), *Grands-parents et grands-parentalités, Êres,*

2005

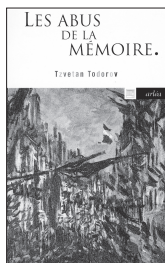
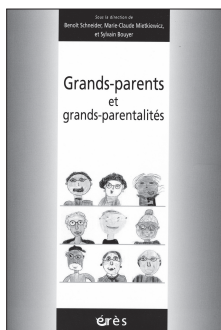
Présentant des contributions diverses et multidisciplinaires sur le thème, au pluriel, des grands-parentalités, cet ouvrage actualise la pensée sur les formes de transmission intergénérationnelles à l'œuvre aujourd'hui et qui, avec le recul de l'espérance de vie, sont de plus en plus sollicitées – tout en restant problématiques et à réinventer.

M. L.-B.

nTODOROV (T.), *Les Abus de la mémoire*, Arléa, 1998 (95)

L'ouvrage est petit, il ne prendra pas beaucoup place dans notre mémoire, mais une grande, souhaitons-le, dans notre réflexion où de plus en plus, ces questions s'agitent et nous agitent.

M. L.-B.



nTOOLE (J. K.), *La Bible de néon*, 10/18, 1995



Ce livre m'a été offert par un de mes petits-fils et j'ai eu un double plaisir, « profitant » de cette opportunité intergénérationnelle, de savourer le choix du cadeau et de découvrir un auteur remarquable. Il raconte avec une grande acuité une enfance déshéritée dans le sud des États-Unis, au cours des années

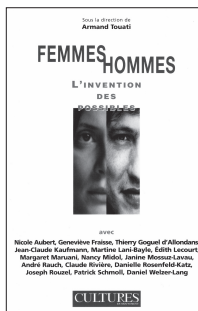
quarante : mais comment un adolescent de 16 ans peut-il écrire un roman pareil ? J'en suis encore stupéfaite !

Toole s'est suicidé en 1969 et sa mère a réussi à faire éditer ce livre en 1981.

E. H.

nTOUATI (A.), *Femmes Hommes. L'invention des possibles*, Cultures en mouvement, 2005 et HUSTON (N.), *Âmes et corps*, Léméac/Actes Sud, 2004.

Plus que de vous donner l'envie de lire, c'est l'envie de vous dire qui m'anime. Vous dire avec Nancy Huston



que la femme existe, dans son corps, dans son âme, dans ses cris et ses écrits. Vous dire que là-bas à Cannes (congrès ayant donné lieu à l'ouvrage coordonné par Armand Touati), j'ai rêvé à une « invention des possibles ». Un possible qui effacerait les représentations, parfois

construites de toutes pièces par l'homme pour mieux écarter la femme, pour mieux l'écarteler dans ses choix et dans ses actes. Un possible qui écarterait la confusion Homme/homme : le genre pour l'espèce. J'ai vécu, par l'authenticité des personnages de Nancy Huston, ce qui se réfléchissait à Cannes. Je ne peux dissocier les deux, comme si l'un nourrissait l'autre, se renforçant mutuellement, s'unis-

sant et se complétant, comme la femme enrichit l'homme et inversement. La lecture de ces ouvrages m'a permis de prendre du recul quant-à la place de chacun dans la société. C'est un peu comme s'il y avait la révélation d'une réalité, par la teneur des propos de Nancy Huston, et comment on pouvait, à la lueur de diverses approches réflexives, essayer de comprendre ce vécu.

C. B.-P.

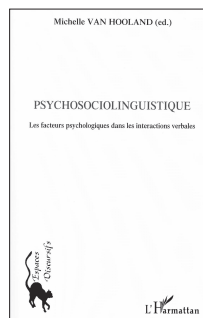
n VAN HOOLAND (M.), *Les Facteurs psychologiques dans les interactions verbales*, L'Harmattan, 2005

Comment prendre en compte les facteurs psychologiques dans les interactions verbales ? Peut-on proposer une approche psychosociolinguistique pour appréhender les situations de communication telles que celles de

la maltraitance, de l'entretien clinique et du recouvrement de l'ouïe chez l'enfant sourd ?

Si, comme l'affirme la sociolinguistique, la langue est éminemment sociale, prenant en compte la co-variance des phénomènes linguistiques et des phénomènes sociologiques, la question qui se pose est de savoir si

la langue ne serait pas éminemment psychosociale et s'il n'y aurait pas une co-variance des phénomènes linguistiques et des phénomènes psychosociologiques. De même que les sociolinguistes ont posé l'existence de leur discipline parce qu'il y a des problèmes linguistiques qui intéressent la vie sociale de certaines communautés d'une manière tellement dramatique qu'ils mettent en cause leur propre existence, il semble que la psychosociolinguistique peut exister pour les mêmes raisons à savoir que l'individu peut rencontrer des problèmes linguistiques tels qu'ils mettent en jeu sa santé mentale, sa socialisation. La psychosociolinguistique reposerait sur



la complémentarité dialectique du « psy » et du « socio ».

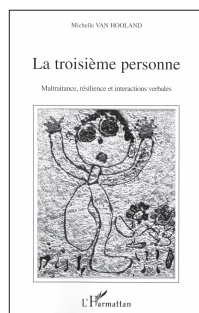
Sont présentés les textes discutés et questionnés à la première « journée de recherche en psychosociolinguistique ». Dans la perspective interdisciplinaire dévolue au champ, le volume rassemble les interventions de Michelle Van Hooland, Cécile Bauvois, Jean Emile Gombert et les discussions de Nathalie Auger, Béatrice Fracchiolla, Claudine Moïse, Thierry Launay, Aude Bretegnier, Thierry Bulot, Catherine Loneux et Philippe Blanchet.

M. V. H.

n VAN HOOLAND (M.), *La Troisième Personne. Maltraitance, résilience et interactions verbales*, L'Harmattan, 2005

« Tout n'est pas joué hors langage. » C'est ce que veut nous montrer cet ouvrage sur la communication familiale maltraitante, autrement dit sur la maltraitance psychologique vue sous l'angle de la communication verbale. Des enfants maltraités peuvent interpréter le

message de l'adulte maltraitant et en produire un à leur tour, s'opposant au premier. Grâce à la parole d'une troisième personne, un professionnel, un ami, un voisin, l'enfant fait un travail d'interprétation c'est-à-dire d'évaluation et un effort conscient pour comprendre la maltraitance verbale dont il est l'objet et



pour devenir un sujet communicant. Situé dans des interactions verbales multiples, attaché à d'autres figures d'attachement, il peut résister et se construire dans et par le langage pendant la maltraitance. Grâce à un écart culturel, social et affectif objectif dans les manières de dire, d'interagir, de communiquer, l'enfant comprend la carte de l'abuseur. La rencontre avec des

personnes bienveillantes crée une rupture culturelle dans le quotidien de la maltraitance psychologique.

Cet ouvrage s'appuie sur le recueil de témoignages de personnes résilientes ex-enfants maltraités. À partir de ces témoignages, il propose une analyse psychosociolinguistique de la communication maltraitante pour, d'une part, donner aux professionnels (de la santé, du travail social, de l'éducation...) des éléments de réflexion et de compréhension, des outils théoriques et méthodologiques pour la rencontre avec des enfants maltraités, et d'autre part, ouvrir un champ de recherche inexploré dans les sciences du langage : la psychosociolinguistique de la communication, et ici la psychosociolinguistique de la communication maltraitante.

M. V. H.

n VIOLET (L.) et DESPLESCHIN (M.), *La Vie sauve*, Seuil, 2005

« L'une est l'autre : autobiographie à deux. »

La première, Lydie Violet, travaillait dans une maison d'édition. La seconde, Marie Desplechin, est écrivain. Normal qu'elles se soient rencontrées, si ce n'est que de cette rencontre naîtra une amitié qui les conduira à l'écriture d'un ouvrage d'un genre particulier : une autobiographie à deux, où le « je » qui s'exprime est celui d'un seul auteur.

Tout commence le jour où la vie de Lydie Violet bascule, au sens propre et au sens figuré : alors assise à son bureau, elle tombe soudainement de sa chaise. S'ensuivent des convulsions et une crise d'épilepsie. Les examens de santé révéleront une tumeur au cerveau, rare

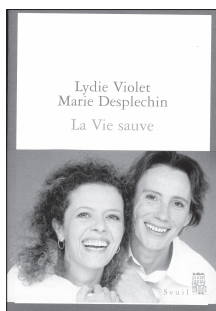
et incurable : l'oligodendrogliome (surnommée l'oligo), qui ne lui laisse qu'une espérance de vie d'une huitaine

d'années : « J'ai quelques années devant moi, c'est bien. Elles me laissent le temps d'affronter la maladie, c'est moins bien. [...] Je fais comme tout le monde, je m'installe dans une durée déterminée. Je vis comme si le monde s'était arrêté. »

Le livre, né de la rencontre entre les deux femmes, fait le récit émouvant (mais en aucun cas larmoyant) de cette expérience, de la façon dont l'hôpital (mal)traite parfois ses patients – par exemple en ne les désignant plus que par leur seule maladie, comme s'ils n'existaient que par elle –, de la façon dont la vie s'organise avec la maladie et la perspective de la mort. Mais aussi, ce livre marque l'expression d'un combat pour la dignité et la volonté de vivre : vivre encore et toujours envers et contre tous les sombres diagnostics.

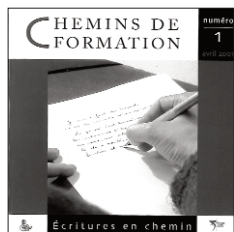
Le miracle, c'est que le lecteur s'identifie totalement à ce double *je* qui ne fait qu'un. Sans doute parce que, bien plus qu'un exercice de style, les auteures nous offrent ici un superbe témoignage d'espoir.

N. B.-M.



BON DE COMMANDE

CHEMINS DE FORMATION *au fil du temps...*



n° 1

Écritures en chemin

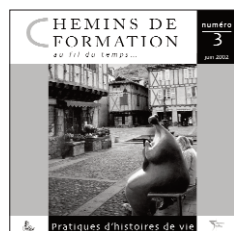
172 pages – 16,77 euros



n° 2

Méandres d'éducation

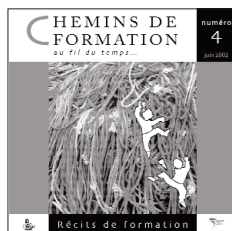
171 pages – 18,29 euros



n° 3

Pratiques d'histoires de vie

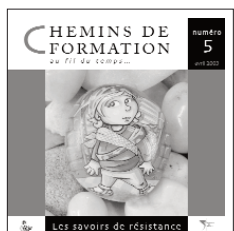
181 pages – 18,30 euros



n° 4

Récits de formation

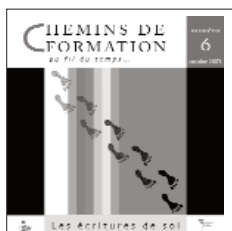
178 pages – 18,30 euros



n° 5

Les savoirs de résistance

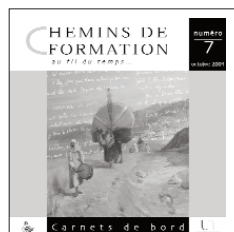
186 pages – 18,30 euros



n° 6

Les écritures de soi

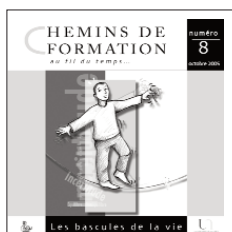
248 pages – 25 euros



n° 7

Carnets de bord

250 pages – 25 euros



n° 8

Les bascules de la vie

232 pages – 25 euros

- u n° 1 – *Écritures en chemin* – mai 2001 – 16,77 euros
- u n° 2 – *Méandres d'éducation* – octobre 2001 – 18,29 euros
- u n° 3 – *Pratiques d'histoires de vie* – mai 2002 – 18,30 euros
- u n° 4 – *Récits de formation* – octobre 2002 – 18,30 euros
- u n° 5 – *Les savoirs de résistance* – mai 2003 – 18,30 euros
- u n° 6 – *Les écritures de soi* – octobre 2003 – 25 euros
- u n° 7 – *Carnets de bord* – octobre 2004 – 25 euros
- u n° 8 – *Les bascules de la vie* – octobre 2005 – 25 euros

o Je souhaite recevoir exemplaire(s) du n°..... de la revue *Chemins de formation au fil du temps...* (+ 1 euro de frais de port quel que soit le nombre d'exemplaires commandé).

o M^{me} o M^{lle} o M.

Nom

Prénom

Rue

Code postal

Localité

Date

Signature obligatoire

Je joins à ce bulletin un chèque de..... euros
à l'ordre de l'association des Éditions du Petit Véhicule.
(Vous pouvez photocopier ce bulletin de commande.)

Association des Éditions du Petit Véhicule «20, rue du Coudray – 44000 NANTES
Tél. : 02 40 52 14 94 «e-mail : epv2@wanadoo.fr

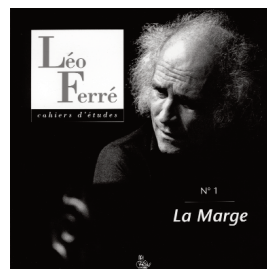


L'ESPRIT ET LES OBJEC- TIFS

Ces cahiers se veulent ouverts sur l'avenir, avec l'ambition d'approfondir et de prolonger l'œuvre-vie de Léo Ferré pour faire connaître son rayonnement et ses influences.

Ils tentent de déchiffrer et de défricher les multiples chemins de la pensée ferréenne.

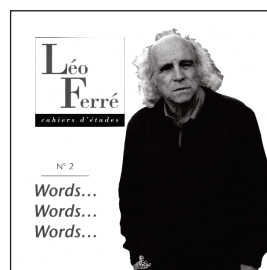
Chaque numéro, articulé autour d'un thème central et de différentes chroniques et rubriques, est l'occasion d'aborder, d'une façon



N° 1: *La Marge*
112 pages – 18,30 euros



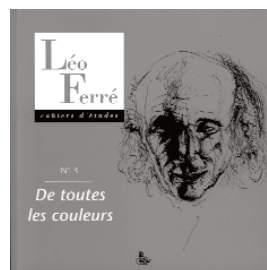
N° 4: *Écoute-moi*
112 pages – 18,30 euros



N° 2: *Words... Words... Words...*
112 pages – 18,30 euros



N° 5: *Muss es sein? Es muss sein!*
180 pages – 21 euros



N° 3: *De toutes les couleurs*



N° 6: *Technique de l'exil*
204 pages – 22 euros



N° 7: *Marseille*
204 pages – 22 euros



N° 8: *La Mélancolie*
124 pages – 19 euros

LES FUTURS NUMÉROS

Cahiers d'études Léo Ferré n° 9 – *Amour-Anarchie* – octobre 2003.

Cahiers d'études Léo Ferré n° 10 – *À la Seine* (Caussimon-Ferré) – printemps 2004.

Cahiers d'études Léo Ferré n° 11 – *Le Verbe chair* (la muse en carte) – automne 2004.

Cahiers d'études Léo Ferré n° 12 – *Sur la photographie* (Grooteclaes-Ferré) – parution 2005.

ABONNEZ-VOUS

Je souhaite m'abonner aux **cinq prochains numéros** (9, 10, 11, 12, 13) des *Cahiers d'Études Léo Ferré* pour le prix de 80 e (au lieu de 100 e) franco de port.

Je souhaite m'abonner à **quatre numéros** (9, 10, 11, 12) des *Cahiers d'Études Léo Ferré* pour le prix de 64 e (au lieu de 80 e) franco de port.

Je souhaite recevoir le **numéro 8** des *Cahiers d'Études Léo Ferré* pour le prix de 19 e (124 pages) franco de port.

Je souhaite recevoir exemplaires du *Cahier d'Études Léo Ferré* n°... pour le prix de e l'unité (+2 e de frais de port).

Vous pouvez photocopier ce bulletin d'abonnement.



☐ M^{me} ☐ M^{lle} ☐ M.

Nom _____ Prénom _____

Adresse _____

Code postal _____ Localité _____ Pays _____

Date _____ Signature obligatoire

Je joins à ce bulletin un chèque de euros à l'ordre des Éditions du Petit Véhicule.

Veuillez renvoyer ce bulletin avec votre règlement à l'adresse suivante : Éditions du Petit Véhicule – 20, rue du Coudray – 44000 Nantes.
Tél. : 02 40 52 14 94 – Fax : 02 40 52 15 08 – <http://www.petit-vehicule.asso.fr> – e-mail : epv2@wanadoo.fr

Achevé d'imprimer sur les presses
de l'Imprimerie à
en octobre 2005
pour le compte des Éditions du Petit Véhicule.

ISBN 2-84273-487-4
Dépôt légal : octobre 2005.

Imprimé en France.